



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE FORMADORES

Gestão do currículo e do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tese de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Ana Lúcia Moraes Figueiredo Neves

Setembro de 2014



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE FORMADORES

Gestão do currículo e do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tese de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Ana Lúcia Morais Figueiredo Neves

Setembro de 2014

Ao meu filho, Afonso Vicente,
cuja existência é um milagre.

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Doutora Maria Isabel Festas e Doutora Maria Helena Damião, que desde cedo, me cativaram pelo rigor científico, clareza argumentativa e coerência que colocam no que dizem, fazem e escrevem. Foi para mim um privilégio partilhar com ambas este percurso. Pela disponibilidade e orientação, pela inteligente e contínua crítica construtiva e desafios. Por terem contribuído para me tornar numa profissional com maior capacidade de análise e mais crítica.

À Doutora Maria Isabel Festas por ter semeado em mim a necessidade de aprofundar o meu conhecimento teórico relativamente a determinadas áreas específicas de aprendizagem, nomeadamente em relação à aprendizagem formal da leitura, por ter demonstrado acreditar na minha capacidade para assumir e desenvolver um projecto que me conduziria a este trabalho.

À Doutora Maria Helena Damião por me ter transmitido uma perspectiva da docência e da realidade escolar não assente em convicções ideológicas, mas em dados científicos. Por me inspirar e recordar aquilo que, não raras vezes, nos fazem esquecer – a indispensabilidade de ensinar.

Aos meus pais, exemplo de altruísmo, que na sua simplicidade sempre me apoiaram com a sua sabedoria, sendo pilares na minha vida.

À minha irmã, por tudo aquilo de que abdicou para ficar ao meu lado nos momentos mais difíceis e por sempre me dedicar um recurso essencial, o seu tempo.

Ao Filipe, pela forma pragmática como me ajuda.

Aos directores e professores que aceitaram colaborar na realização das entrevistas, pelo seu contributo e pela forma como me receberam.

Índice

Resumo /Palavras-chave	11
Abstract / Keywords.....	13
Introdução	15

Parte 1 – Contexto de produção **Referenciais normativo-legais e curriculares**

1.1. Referenciais normativo-legais.....	21
1.2. Referenciais curriculares.....	41
1.3. Ideias conclusivas.....	44

Parte 2 – Contexto de Influência **Revisão da Literatura**

2.1. Pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo	53
2.2. Aspectos identitários do 1.º ciclo.....	76
2.3. Gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo	98

Parte 3 – Contexto da prática **Estudo empírico**

3.1. Delimitação do estudo empírico e esclarecimento de conceitos	116
3.2. Delimitação do objecto e objectivos.....	119
3.3. Agrupamentos de Escolas e Participantes	123
3.4. Metodologia e instrumentos	124
3.5. Procedimentos de recolha de dados.....	129
3.6. Tratamento e análise dos dados	131
3.7. Discussão dos resultados	177
Considerações finais.....	191
Referências bibliográficas	201
Referências legislativas	209
Anexos	211

Índice de figuras

Figura 1 - Dimensões da Integração Curricular	58
Figura 2 - Rede esquemática para a integração curricular segundo Beane (2003)	64
Figura 3 - Cenários da Integração Curricular	71
Figura 4 - Adaptação para os professores do 1.º ciclo das componentes do conhecimento profissional de Ball <i>et al.</i> , 2009.....	87
Figura 5 - Apresentação esquemática do trabalho empírico ancorada no referencial de Stephen Ball (1992, citado por Fernandes, 2011).....	119

Índice de quadros

Quadro I - Matriz Curricular do 1.º CEB	31
Quadro II - Cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo do 1.º CEB.....	34
Quadro III - Cargas horárias para as componentes curriculares do 1.º CEB	104
Quadro IV - Possibilidades de articulação das leituras realizadas à análise dos dados	120
Quadro V - Processo de categorização e objectivos	122
Quadro VI - Articulação das eventuais leituras a realizar após a análise dos dados	124
Quadro VII - Estrutura da entrevista.....	127
Quadro VIII - Grelha de análise aos horários	129
Quadro IX - Caracterização dos participantes: directores	132
Quadro X - Caracterização dos participantes: professores.....	132
Quadro XI - Significados atribuídos pelos participantes à expressão ensino “globalizante”	134
Quadro XII - Significados atribuídos pelos participantes à expressão “integração curricular”	137
Quadro XIII - Opiniões emitidas pelos participantes acerca da monodocência integral	140
Quadro XIV - Opiniões emitidas pelos participantes acerca da matriz curricular do 1.º CEB.....	145
Quadro XV - Opiniões emitidas pelos participantes acerca dos horários segmentados por áreas disciplinares	148
Quadro XVI – Distribuição do posicionamento dos participantes relativamente à questão 4.1	152
Quadro XVII – Respostas emitidas pelos directores quanto ao que “referem fazer” relativamente flexibilidade concedida na organização dos horários de cada uma das turmas do 1.º ciclo	153
Quadro XVIII – Respostas emitidas pelos professores quanto ao que “referem fazer” relativamente à flexibilidade concedida na organização dos horários de cada uma das suas turmas	154
Quadro XIX a) – Posicionamento dos directores relativamente à questão 5. a)	157
Quadro XIX b) – Posicionamento dos directores relativamente à questão 5. b).....	158
Quadro XX a) – Posicionamento dos professores relativamente à questão 5. a).....	158
Quadro XX b) – Posicionamento dos professores relativamente à questão 5. b)	159
Quadro XXI – Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores	167
Quadro XXII – Posicionamento e explicações dos professores quanto à verificação e/ou controle do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar	171
Quadro XXIII – Grelha de análise dos horários das turmas dos professores entrevistados	175
Quadro XXIV – Horário de uma turma do Agrupamento de Escolas C	176
Quadro XXV – Horário de uma turma do Agrupamento de Escolas B	176

Resumo

A gestão do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, tal como se encontra estabelecida nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, evidencia diversas inconsistências, assumindo particular destaque a actual matriz curricular. Com a recente determinação das cargas horárias semanais mínimas para cada componente disciplinar, os agrupamentos de escolas tendem para a organização de horários segmentados, uniformes para todas as turmas, independentemente das características e condicionalismos das mesmas. Presume-se que esta circunstância, recente no sistema educativo português, conduza a incoerências várias, nomeadamente quando são ponderados os princípios que marcam a especificidade desse ciclo, entre os quais se contam o de *ensino globalizante* e de *integração curricular*.

Foi esta suspeita que desencadeou o presente trabalho, no âmbito do qual se pretendeu verificar a articulação desses dois princípios com a publicação da matriz curricular. Para tanto, analisaram-se três contextos: *de produção*, relativo aos referenciais normativo-legais e curriculares, onde assume visibilidade o modelo de ensino globalizante, destacando-se um forte apelo à integração curricular; *de influência*, relativo aos conhecimentos apurados por especialistas, que aprofunda o sentido de tais princípios; *de prática*, relativo à reinterpretação, reformulação e operacionalização dos discursos produzidos nos contextos anteriores.

O estudo empírico centrou-se neste último contexto e orientou-se pelo objectivo geral de averiguar como é que directores e professores de agrupamentos de escolas públicos integram os dois princípios supramencionados na organização dos horários lectivos. Recorrendo-se a dois instrumentos – entrevista, com versões homólogas para os dois grupos de participantes, e grelha de análise aos horários –, construídos para o efeito, foi possível apurar um conjunto de dados que merecem especial ponderação nos três contextos enunciados.

Efectivamente, como se previa, directores e professores, ao contrário do que é declarado no *contexto de produção*, referiram possuir pouca ou nenhuma autonomia e flexibilidade para, em função de necessidades concretas, organizar e gerir os seus horários. Explicitaram críticas à segmentação do tempo por disciplina, fundamentando-se, sobretudo, na faixa etária dos alunos, no nível de desenvolvimento que denotam e na importância de se respeitar o seu ritmo de aprendizagem. Referem, ainda, a incompatibilidade em harmonizar o cumprimento escrupuloso de um horário rígido com a singularidade pedagógica imputada ao dito ciclo, que o diferencia dos restantes do ensino básico.

Num cômputo geral, a confrontação dos discursos afectos aos três contextos analisados, permite destacar que, não obstante o consenso que os princípios de ensino globalizante e de integração curricular reúnem, emerge, paralelamente, um discurso tutelar onde se destaca uma perspectiva disciplinar para o ciclo em causa. Esta situação faz deslocar para os agrupamentos de escolas a responsabilidade de solucionar um equívoco de grande relevância para o ensino, com efeitos de que ainda não se conhecem os contornos.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, ensino globalizante, integração curricular, gestão do tempo lectivo, matriz curricular, cargas horárias semanais mínimas.

Abstract

The management of the curriculum of the 1st cycle of basic education, as is established in the official documents of the Ministry of Education and Science, evidences several inconsistencies/inaccuracies, taking particular highlight the current curriculum former pattern. With the recent determination of the minimum weekly work hours for each disciplinary educational component, from which school clusters tend to organize segmented and standardized (uniformly) all schedules and timetables regardless of their own characteristics and peculiar constraints. Presumably this circumstance, recently establish in the Portuguese education system, will drive to a variety of inconsistencies, especially when are balanced and established the principles that characterize the specificity of that cycle, among whom are the *globalizing education* and *curriculum integration*.

This suspicion was what has triggered (sparked) the present work, in whose purpose is to verify the articulation of these two principles with the publication of the curriculum former pattern. To achieve this objective, three contexts were analysed: *the production*, concerning normative and legal dispositions and curricular references, where the model assumes visibility of globalizing education pattern (model), which emphasizes a strong appeal towards curriculum integration; *the influence*, which as to do with the knowledge established by experts, which deepens the meaning and pathway of such principles; *the practice*, which has to do with the reinterpretation, reformulation and operationalization of the discourses produced in previous contexts.

The empirical study was focused on this latter context and was guided by the overall objective of ascertaining how principals and teachers of groups of public school integrate the two principles cited above in the organization of school timetables. Through the use of two instruments – *the interview* with counterparts for the two groups of participants, and consequent analysis of the grid of schedules - built for this purpose, it was possible to determine a set of data that deserve special consideration in three contexts enounced.

Indeed, as expected, principals and teachers, contrary to what is declared in the *context of production*, reported having little or absence of autonomy and flexibility for, depending on specific needs, organize and manage their schedules. Expounding criticism towards the segmentation of time per subject, basing itself mainly in the students' age range, the level of development they denote and in the importance of respecting their learning pace. They also report the incompatibility to harmonize the scrupulous accomplishment of their rigid timetable with the pedagogical uniqueness charged upon the referenced cycle, which differentiates it from other existent on the basic education.

In the whole, the confrontation of discourses attached to the analyses of the three contexts, allows outline that, despite of the consensus that both the principles of globalizing education and curriculum integration combine together, emerges, in parallel, a tutelary discourse which emphasize one disciplinary and educational perspective for the cycle in question. This situation places the responsibility of resolving a misunderstanding of great relevance for teaching upon the group of Schools, with effects that still do not know the contours.

Keywords: 1st cycle of basic education, globalizing education, curriculum integration, management of instructional timetables, curriculum former pattern, minimum weekly work hours.

Introdução

Em si mesmos, os indicadores com os quais o investigador “alimenta a sua reflexão são frequentemente banais e conhecidos de toda a gente. É antes a sua forma de os dispor e de os “compreender” (tomar em conjunto) que caracteriza o seu trabalho e lhe dá interesse. A compreensão que faculta não provém dos novos factos que revela, mas sim das novas relações que estabelece entre os factos e que dá a factos conhecidos um significado mais esclarecedor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.84).

A escolha de um tema para investigação deveria ser muito ponderada, mas, por vezes, o tempo disponível para explorar as inúmeras opções não permite deslindá-las todas com a atenção que se justificaria. O trabalho que apresentamos é o resultado de várias interrogações, com fundamento na confrontação entre experiências profissionais, exigências da tutela e conhecimentos científicos adquiridos.

A dissertação, que intitulamos *Gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico*, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, e constitui, acima de tudo, uma tentativa de compreendermos, de forma fundamentada e estruturada, os pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo, em articulação com um conjunto de orientações/determinações recentemente impostas às escolas, particularmente aos professores deste ciclo.

A nossa experiência docente no 1.º ciclo do ensino básico no sistema público tem-nos permitido constatar que algumas determinações e orientações emanadas do Ministério da Educação e Ciência em matéria de gestão do currículo e do tempo que lhe está associado parecem contrariar a especificidade pedagógica unanimemente reconhecida a este nível de escolaridade, bem como os princípios que lhe estão associados e que têm sustentado a sua organização e prática.

Efectivamente, compreendemos que essas determinações e orientações são reinterpretadas pelas direcções das escolas e pelos professores, numa abordagem articulada, traduzindo-se o currículo, enquanto processo contínuo de decisão, numa “construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular” (Pacheco, 2001, p. 68).

Nesta conformidade, decidimos delinear o nosso trabalho apoiando-nos nos contextos/níveis de decisão curricular de Pacheco (2001, p.68, apoiado em Gimeno 1989) e, principalmente, no ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (1992, citado por Fernandes, 2011, p. 12), representado a partir de três contextos, que se organizam em três partes:

Parte 1 – Contexto de produção – onde exploramos referenciais normativo-legais e curriculares que servem de referência à gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico procurando dar uma visão do contexto dominado pela administração central.

Parte 2 – Contexto de influência – onde analisamos o contexto em que interagem os grupos de especialistas com reconhecimento científico em domínios específicos e que se encontra subdividida em três subcapítulos: (2.1) Pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo; (2.2) Aspectos identitários do 1.º ciclo; e (2.3) Gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo.

Parte 3 – Contexto da prática –, relativa ao trabalho de configuração local, por parte de directores e professores, do que é prescrito a nível nacional, o que implica reinterpretação, reformulação e operacionalização das políticas curriculares. Corresponde ao estudo empírico, onde damos a conhecer a planificação da investigação: a sua delimitação, conceptualização, delimitação do objecto e objectivos, bem como os seus participantes e instrumentos. Referimos, ainda, os procedimentos que seguimos na recolha de dados. O ponto 3.7. é dedicado ao tratamento e análise dos dados e estrutura-se a partir das questões que orientaram a recolha de dados. Sempre que considerámos pertinente, e no decorrer da análise a cada uma das sub-categorias, procedemos igualmente à sua interpretação. Ao fazê-lo, procurámos, sempre que possível, articular a pesquisa teórica e os dados empíricos, “fugindo à tentação de um trabalho meramente descritivo colocado ao lado de uma revisão bibliográfica, que nada serve para esclarecer e compreender o que se pesquisou no terreno” (Amado, 2009, p.34). Na discussão dos resultados, ponto 3.8., procurámos tecer e destacar as considerações e interpretações que, podendo situar-se na ordem do óbvio, consideramos não estarem a ser devidamente atendidas pelos diferentes agentes educativos.

Por fim, apresentamos algumas conclusões, nas quais destacamos os resultados mais relevantes da nossa investigação, estabelecendo a articulação possível entre o *contexto de produção* e o *contexto de influência*, que ocuparam as duas primeiras partes da nossa tese. De igual modo, apresentam-se também as suas limitações e algumas recomendações assim como algumas sugestões para investigações futuras.

Na mesma linha de abordagem, Pacheco considera três contextos de decisão curricular: o **contexto político-administrativo**, da administração central, onde é definida, segundo uma ordenação jurídica, a normatividade curricular, o **contexto de gestão**, que sucede ao anterior, onde o currículo é reconfigurado em cada região e escola como ponte para a microestrutura da interação didáctica, e o **contexto de realização**, ou seja, no âmbito da sala, onde o currículo é planificado e desenvolvido entre professores e alunos.

Ainda que explorando os dois primeiros contextos referidos por Ball – de *influência* e de *produção* – ou o primeiro referido por Pacheco – *político-administrativo* –, no quadro do tema que tratamos é sobre o último contexto referido por Ball – da *prática* – ou os dois últimos referidos por Pacheco –, que nos focamos em termos de investigação empírica. Isto porque pretendemos, e usando as palavras de Fernandes (2011, p. 85), destacar a “micropolítica das escolas, enquanto canal para a compreensão dos quotidianos escolares e das lógicas do seu funcionamento”. Em concreto, interessa-nos saber como, tendo por base as mesmas políticas curriculares, no terreno, “os discursos vão sendo incorporados de novos sentidos, assumindo diferentes configurações e produzindo diferentes leituras” (Fernandes, 2012, p.82).

Não pretendemos desvalorizar a dimensão macro, pois constatamos o que acontece nas escolas é influenciado pelo que acontece fora delas, em instâncias superiores, no entanto, também reconhecemos que “as instituições são habitadas por diferentes «vozes» com interesses diversos e percepções e concepções discordantes que impregnam os processos de trabalho e as relações formais e informais dos quotidianos escolares” (Fernandes, 2011, p. 86).

Parte 1

Contexto de produção

1.1.

Referenciais normativo-legais

Iniciamos esta parte do nosso trabalho com a análise de documentos normativo-legais e curriculares, posicionando-nos, assim, no *contexto de produção*. Trata-se, como referimos na Introdução, daquilo a que Pacheco (2001, p. 68), apoiado em Gimeno (1989), considera o nível *político-administrativo*, onde “é definida a normatividade curricular que, enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular, propõe orientações programáticas e define critérios de organização curricular”.

Apesar da unidade que deve caracterizar todo o ensino básico nos seus três ciclos, os documentos tutelares a ele respeitantes fazem referência a algumas especificidades do 1.º ciclo, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada em 1986) quando, no seu artigo 8, alínea a), refere que nos quatro anos de escolaridade que o compõem, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Esta mesma forma de organização continua patente na sua revisão mais recente, de 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). No que se refere aos objetivos para cada ciclo de escolaridade, esta Lei, ainda no seu artigo 8.º, n.º 3, alínea a), realça as seguintes particularidades para o 1.º ciclo: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

A coexistência dessa unidade e dessa especificidade é, no entanto, geradora de perplexidade. Para explicarmos esta afirmação, apresentamos uma síntese de recentes directrizes e orientações da tutela para o ensino no 1.º ciclo na sua globalidade, bem como para as suas áreas disciplinares/disciplinas. Em concreto, realizaremos um breve enquadramento de autonomia de escola e de gestão curricular, com especial destaque para a organização do

trabalho escolar em termos de gestão do tempo. Daremos igualmente alguma atenção ao modelo de “Escola a Tempo Inteiro” e à definição de tempos mínimos semanais.

Autonomia de escola

Em 1998, tendo como base o estudo preparatório de João Barroso sobre autonomia e gestão escolar, o Governo lançou o novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” materializado no **Decreto-Lei 115-A/98**, de 4 de Maio, entretanto revogado. Este diploma veio, justamente, dar atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância “integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente”, sendo, ainda, afirmado como necessário “por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria” (preâmbulo).

Esta forma de administração e gestão escolar assegurava o “primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa” (artigo 4.º, alínea b)), que legitimam a constituição dos agrupamentos de escolas de carácter preferencialmente vertical, nos quais o 1.º ciclo estivesse devidamente representado. Desta maneira, o normativo em causa determinava que o conselho executivo fosse constituído por um presidente e dois vice-presidentes, sendo que, nas escolas em que funcionasse a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo deveria ser educador de infância ou professor desse ciclo.

Apesar da *letra* da lei afirmar claramente como necessário salvaguardar a identidade própria das escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância, Ferreira, Flores e Santos (2007, p.63) referem a tendência de uniformização dos agrupamentos, “onde os gestores parecem encarar as diferenças como obstáculos à construção da sua identidade, revelando, desse modo, um entendimento da noção de identidade como sinónimo de uniformidade”. Ao privilegiar-se a uniformidade em detrimento da identidade da escola e do nível de ensino, contribui-se, no entender dos autores acima referidos, para a diluição do 1.º ciclo e das suas especificidades no conceito mais vasto do ensino básico:

“num modelo de agrupamento baseado na uniformidade, o cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento tende a sobrepor-se à valorização da especificidade de cada escola e nível de ensino”(p. 64).

Na impossibilidade de aqui realizarmos uma abordagem em profundidade sobre o processo de constituição dos agrupamentos de escolas, destacaremos alguns dados relevantes que Ferreira (2004, capítulo 4) apresenta a respeito de:

“A formação de agrupamentos de escolas verticais tem incendiado o relacionamento das escolas abrigadas debaixo desta nova unidade organizacional. Ao fazer esta afirmação estamos a convocar os elementos que recolhemos no local e estudado tal foi a veemência das posições assumidas pelos actores. As mudanças introduzidas pela constituição do agrupamento de escolas vertical, designadamente personificada pela escola-sede, foram ferozmente invasoras das idiossincrasias do 1.º ciclo.” (p. 208)

A partir do mesmo estudo, a referida autora afirma que a identidade própria das escolas do 1.º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário, foi desmantelada:

“o processo de aculturação do 1.º ciclo por parte da EB 2, 3 foi violentador das idiossincrasias deste ciclo, mas também lhe foram impostas ordens e rotinas controladoras, *à la* EB 2, 3, sem aqueles terem sido ouvidos ou consultados” (Ferreira, 2004, capítulo 5, p.263).

Efectivamente, o que Ferreira assinala é que, apesar da lei enfatizar a manutenção da especificidade do 1.º ciclo no processo de constituição dos agrupamentos de escolas, a transição do *contexto de produção* para o *contexto de realização* adultera tal propósito. Concomitantemente, esta situação parece também contribuir para aquilo a que Formosinho (1998a, p. 37) considera ser a inviabilização do Ensino Primário (1.º ciclo) e para a diluição dos seus problemas e preocupações:

“Os problemas do Ensino Primário passaram a ser diluídos na agenda política da escola de massas. Esta dissolução do Ensino Primário no conceito de Ensino Básico tem contribuído para a inviabilização das problemáticas específicas do Ensino Primário e para uma definição dos seus problemas por referência aos do 2.º e 3.º Ciclos.”

Esta situação é também retratada por Silva (2004, citada por Lima, 2011a, p.106) que, a partir de um estudo que incidiu num agrupamento vertical que integrava oito estabelecimentos (dois jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º ciclo e uma escola-sede do 2.º e 3.º ciclos), conclui pela existência, no conselho pedagógico, de um “monopólio dos docentes, sobretudo do 2.º e 3.º ciclos que estão em maioria no processo de tomada de decisões [...]”, indo ao ponto de afirmar que, nesse conselho, “existem relações de dominação, sobretudo por parte dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos face aos docentes do 1.º ciclo e educadoras de infância”.

A partir do estudo similar que realizou, e a que já aludimos, Ferreira (2004, capítulo 5, pp.263 e 229), afirma que “o órgão de gestão é acusado, por alguns professores do 1.º ciclo, mas não exclusivamente, de «prepotência», «arrogância» e «atitude ditatorial» concluindo que o agrupamento de escolas não parece ser nem um espaço democrático e de democracia, nem autónomo na maioria das decisões substantivas”. Segundo a autora, “insuflou-se o papel do presidente do conselho executivo no plano da organização que, *in extremis*, será algo que fará lembrar o reitor liceal, embora salvaguardado pela aparência democrática e legitimadora da morfologia organizacional”. Correlativamente, esta investigadora nota a dissolvência do conselho pedagógico, como órgão de co-gestão da organização, referida pelos mesmos docentes:

“Quando vamos para o pedagógico já vai tudo muito delineado pelo ---- [PCE]. O pedagógico pode expressar as ideias que tem, mas a do ----- é que prevalece. Eu tenho que dizer isto. Por exemplo, a semana cultural, quase toda a gente acha que devia ser nesta semana, mas no fim é a semana que ele acha que deve ser, mesmo que a gente argumente. O pedagógico às vezes decide algumas coisas, mas o ---- consegue ‘manipular’ certas decisões. Tudo tem que passar por lá. (...) Mas a passagem dos alunos é o ---- que estipula e leva as suas ideias para pedagógico, mas são as ideias dele que prevalecem sempre e eu tenho que as transmitir. O pedagógico pode debater e concluir que não, mas no fim vai o sim”(p.230).

Lima (2011a) reconhece alguns argumentos de ordem pedagógica que justificaram a constituição dos agrupamentos das escolas, no entanto, considera que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 encerra certas contradições, referindo que o seu maior problema se localiza ao nível da autonomia das escolas ou dos agrupamentos:

“Não se trata apenas do facto de ser incompreensível qual o grau de autonomia acrescido de que os agrupamentos e as escolas agrupadas passariam a beneficiar, podendo até imaginar-se situações contrárias como hipótese de trabalho, especialmente quanto às escolas agrupadas. O problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma “autonomia” principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão” (p.94).

Em 2008 viria a ser publicada nova legislação sobre o regime de autonomia, administração e gestão das escolas – **Decreto-Lei n.º75/2008**, de 22 de Abril –, que preservou os agrupamentos como unidades organizacionais de gestão escolar, tendo alterado alguns dos seus órgãos: introduziu o conselho geral e o director, mantendo o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Este diploma afirma pretender “o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e também favorecer a

“constituição de lideranças fortes”. No primeiro caso reforça-se a participação dos respectivos sectores no conselho geral, considerado o órgão colegial de direcção estratégica e no segundo caso impõe-se, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura do director, órgão unipessoal que passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos “departamentos curriculares”, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Neste novo modelo de gestão, o 1.º ciclo deixou de ter a sua representação garantida pela legislação em alguns órgãos, nomeadamente no conselho geral, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação da comunidade educativa. Sendo constituído por número ímpar não superior a 21 elementos, nele têm assento representantes do pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos, o município e a comunidade local: o número de representantes do pessoal docente e não docente. Os representantes do pessoal docente, que não podem exceder os 50%, são eleitos pelo respectivo corpo, depois de se candidatarem em listas separadas por ciclos. A legislação apenas determina que estas listas devem assegurar, em termos a referir pelo agrupamento, a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino. A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com a média mais alta de Hondt, pelo que existe a possibilidade de não haver professores do 1.º ciclo com lugar no conselho geral, dependendo da sua posição na lista candidata.

O director é o órgão de gestão e administração do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo coadjuvado por um subdirector e por um a três adjuntos, não estando salvaguardada a representação do 1.º ciclo neste órgão de gestão, e isto ao contrário do que acontecia no anterior modelo de gestão e administração escolar.

O trabalho do director, o “rosto da escola”, o “líder forte”, cuja autoridade é reforçada, pelo menos internamente, neste regime jurídico de administração e gestão, assinalando o regresso das lideranças individuais, não pode contornar a imperiosa prestação de contas pelos resultados obtidos e objectivos alcançados. Assim, “os directores e gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional e formas de gestão mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2010, p.21).

Lima (2011b, p.4) refere-se a esta mesma realidade como sendo emblemática das políticas educacionais contemporâneas, destacando aquelas que mais se articulam com os processos de transformação da governação das escolas públicas, “de erosão da gestão democrática e de imposição de lideranças unipessoais, de avaliação como instrumento de controlo, de recentralização de poderes sobre as escolas e de escrutínio sistemático e detalhado do trabalho dos professores”.

Neste contexto, conforme refere Lima (2011a, p.72), “parte-se do pressuposto que a gestão profissional é o paradigma a seguir, cabendo às lideranças individuais apresentar o seu programa de governo, executá-lo e dele prestar contas aos conselhos gerais” e, continua afirmando, que “se subtrai a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indirecta e distante”. Desta maneira se compreende a proliferação de novas exigências e imposições aos professores do 1.º ciclo, nomeadamente a fixação de horários rígidos que determinam a distribuição semanal das cargas lectivas por áreas disciplinares, bem como as orientações no sentido de uniformizar procedimentos e documentos em todo o agrupamento e que se revelam incoerentes com a especificidade pedagógica do 1.º ciclo.

O normativo em análise – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – associa, de forma inequívoca, autonomia e prestação de contas, tendo a escola de mostrar que é capaz de se auto-organizar, de conceber instrumentos de auto avaliação, melhoria e capacitação, os quais deverão ter um impacto real na organização escolar.

A mais recente fusão de agrupamentos implicou o reordenamento da rede escolar, dando origem a “mega-agrupamentos”¹ que, para além da agitação e ansiedade que originou em todos os níveis de escolaridade, afetou, de forma especial o 1.º ciclo, que voltou a perder participação em órgãos de direcção e gestão.

Em Junho de 2011, tomou posse o XIX Governo Constitucional, cuja acção tem sido marcada por uma grave crise financeira com implicações no sector educativo. Assim, no ano lectivo de 2011-2012, para dar cumprimento às imposições da reforma da administração pú-

¹ Referidos já no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 7: Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

blica e ir ao encontro de uma “cultura de rigor” e de “combate ao facilitismo” assiste-se a uma espécie de “fúria” legislativa para sectores como a gestão e organização do currículo, rede e reorganização dos estabelecimentos de ensino, avaliação dos alunos, avaliação do pessoal docente, estatuto do aluno, organização e gestão das actividades lectivas e não lectivas dos estabelecimentos de ensino. Este discurso encontra-se implícito no programa eleitoral do partido social democrata – eleições legislativas (2011, p.193), sendo validado no preâmbulo do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho do seguinte modo: “no Programa do XIX Governo Constitucional, a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”.

É precisamente neste **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho** (Republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), ainda no seu preâmbulo, que se justifica a necessidade de “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”. Retoma-se o princípio de que a autonomia só tem lugar no contexto de uma “cultura de auto-avaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de auto regulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais”. Ao nível da rede escolar, destaca-se logo de seguida, a ideia de que o agrupamento/agregação de escolas melhora a qualidade e coerência do sistema educativo, proporcionando aos alunos de um território educativo “um percurso sequencial e articulado” e “uma transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”.

O normativo em questão mantém os órgãos de administração e gestão vigentes; no entanto, reforça as competências do conselho geral, órgão de “direcção estratégica” composto por docentes, não docentes e representantes da comunidade, nos quais se incluem as famílias, as autarquias e outros representantes locais. Reforça também os requisitos para o exercício do cargo de director, que passa a ser um órgão unipessoal eleito pelo conselho geral e avaliado por ele, apostando nas suas capacidades de liderança e preconizando um reforço da sua autoridade formal. O director é “o rosto”, a quem se confia o alcançar da tão desejada eficácia, a qual não pode ser dissociada de uma cultura de prestação de contas.

Assim, como alternativa a uma colegialidade, agora representada como ineficaz, desresponsabilizante e obstaculizante de uma boa gestão emerge uma nova classe de gestores líderes unipessoais, que, segundo Lima (2011a, p.79), tendem para “a centralização de poderes, concentrando sobre si, individualmente, a procura de soluções para problemas estruturais e colectivos, expondo-se especialmente a erros e a omissões, à margem de contextos colectivos de decisão, de discussão e de intersubjectividade não apenas mais democráticos, mas até mesmo mais eficazes”. O autor acrescenta que, “sobretudo os professores correm o risco de ficar “reféns do director”, sem órgãos próprios e autónomos, sem intermediação de tipo colegial, no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na nova figura, entendida pelo legislador como o «rosto» da escola e o seu primeiro responsável, sobre o qual passará a assacar responsabilidades pelos resultados obtidos” (Lima, 2011b, p. 15).

Perante estas observações, consideramos pertinente equacionar o seguinte: ao assumirem-se “lideranças unipessoais fortes”, correndo, os professores, o risco de ficar “reféns do director”, em que condições passará a ser exercida a sua autonomia individual? Como poderão os professores afirmar as suas convicções/decisões?

Esta pergunta assume toda a pertinência se considerarmos, na perspectiva de Lima (2011a, pp. 45-46), que os “professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (...) e encontra-se também muito dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades”. Neste sentido, ao fazer-se depender a boa gestão de uma escola da capacidade de liderança de uma única pessoa, “quase sempre assentes nas características natas do líder” (Grilo, 2005, pp. X-XI), concordamos com Lima (2011a, p.73) quando refere que as abordagens normativistas revelam-se, no limite, incompatíveis com a colegialidade e participação democrática.

Ao referir-se à autonomia da organização escolar face à administração central, que acima descrevemos, Barroso (2006) afirma criticamente que “a autonomia das escolas é como o Pai Natal: todos sabemos que não existe, mas fingimos acreditar nele”. Perante tudo o que até aqui foi debatido, esta afirmação, tão pertinente e crítica, não pode deixar de nos

suscitar uma tomada de posição igualmente crítica quando perspectivamos a autonomia dos professores face à organização escolar, particularmente face à direcção.

Entretanto, e cerca de um mês antes da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, a tutela emanou o **Despacho Normativo n.º13-A/2012, de 5 de Junho**, apresentando os mecanismos que conferem às escolas maior “autonomia pedagógica e organizativa”, dotando-as de uma liberdade mais alargada para a promoção dos resultados escolares dos alunos, prevendo mecanismos de gestão mais flexíveis ao nível da organização das actividades lectivas e da distribuição do serviço docente, de modo que esta seja adaptada à especificidade de cada escola e ao seu projecto educativo. Refere-se que neste documento são “estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos”.

Tendo em consideração o objecto do nosso trabalho, salientamos o artigo 3.º, ponto 2, alínea b) onde se refere competir às escolas: “distribuir, de forma flexível, o tempo lectivo das aulas de cada disciplina ou área disciplinar, ao longo da semana”, e também a alínea g) que refere a possibilidade de introduzir, sempre que necessário e em função dos recursos disponíveis, a coadjuvação em sala de aula.

Acrescentamos, destacando, que, não obstante a abundante legislação a propósito da autonomia, “pedagógica e organizativa”, “de escola”, ou “curricular”, não se encontra na legislação devidamente esclarecido o seu significado efectivo.

Gestão Flexível do Currículo

O denominado Projecto de **Gestão Flexível do Currículo** (GFC), desenvolvido entre 1997-2001, fundamentou a reorganização curricular consignada no **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro**. O parecer externo em que assentou, solicitado pelo Ministério da Educação, refere que “a filosofia deste projecto sustenta-se, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico — *Educação, Integração, Cidadania* — que, em 1998, definiu as grandes orientações para a Educação Básica, considerando que esta constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje a maior atenção”.

Alonso, Peralta e Alaiz (2001, p.5), autores do citado parecer, sintetizam o sentido deste projecto da seguinte forma:

"O projecto de GFC visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular. Tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo."

Os autores supra-citados reforçam "a tónica nos processos de desenvolvimento curricular, enquadrados nos contextos organizacionais e culturais específicos das escolas, conferindo aos professores o controlo sobre estes processos, o que tradicionalmente não lhes cabia" (p.51). Com este projecto pretendia-se, em suma, tornar as aprendizagens mais funcionais, integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno como pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola. Da análise crítica que realizaram e das recomendações que fizeram (pp. 53 e segs.), assume especial importância para o nosso estudo as que respeitam ao desenho curricular, à integração curricular e à especificidade do currículo do 1.º ciclo do ensino básico.

Quanto ao *desenho curricular*, distinguimos a "abertura e flexibilidade da gestão curricular a nível dos conteúdos e das competências, das metodologias, do espaço e do tempo (...)". Do ponto de vista da *integração curricular*, salientamos a recomendação dos autores para "caminhar lenta, mas de forma consistente, para um currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever (...). Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania (...)". Relativamente à *especificidade do currículo*, de que falaremos mais adiante, há a destacar que este ciclo "nem sempre se revê neste modelo, levando as escolas e os professores deste nível de ensino a não distinguir entre a sua prática habitual, que consideram como flexível, e as propostas apresentadas neste projecto". Os autores reforçam que:

"é necessário atender à **especificidade do 1.º Ciclo** adequando o desenho curricular às suas **características organizacionais e curriculares, marcadas pela monodocência e pela globalização**, não se deixando enganar pela convicção de que no 1.º Ciclo já se faz a gestão flexível do currículo, no entendimento que neste projecto se atribui a este conceito, nem tão pouco pretender que o modelo se aplique da mesma maneira, num contexto que tem uma cultura, organização e tradição muito específica, no nosso sistema educativo. É preciso aprofundar o significado que esta reorganização curricular tem neste nível de ensino, os benefícios e potencia-

lidades que pode trazer à educação das crianças e os modelos organizacionais, curriculares e pedagógicos que mais se lhe adequam” (sublinhados nossos).

Assume-se também como central na filosofia e no êxito que este projecto poderá ter, a definição de tempos e espaços próprios para reuniões de professores integradas no seu horário, de forma a permitir o trabalho colaborativo necessário à gestão flexível e articulada do currículo.

Uma nova reorganização curricular do ensino básico, que surgiu como corolário de cinco anos de experimentação da referida reflexão participada do currículo, foi legitimada no já acima referido **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro**, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (artigo 1.º), consagrado pelo próprio diploma como uma - reorganização curricular do ensino básico”.

O conteúdo deste documento legal é essencialmente de desenvolvimento curricular e a sua orientação fundamental consiste na institucionalização da liberdade conferida às escolas para adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. Além disso, legitima, nomeadamente para o 1.º ciclo, três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências e a possibilidade da escola oferecer Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), conforme se encontra esquematizado, no quadro I.

Quadro I – Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico		
Componentes do Currículo		
Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões Artísticas e Físico-motoras	
	Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares(a) Área do projecto Estudo acompanhado Formação cívica
		Total: 25 horas
		Educação Moral e Religiosa (b)
		Actividades de Enriquecimento (c)

- (a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.
- (b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º
- (c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

Estabelece, também, este normativo, o “projecto curricular de turma” como documento de referência para a planificação e orientação do trabalho a realizar. De modo preciso, determina, no ponto 7, do artigo 5.º, que compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo. Está bem presente neste decreto o conceito de autonomia que se edifica na base de uma cultura de responsabilidades partilhadas e de poderes distribuídos.

A “Escola a Tempo Inteiro”

A designação “escola a tempo inteiro”² surge na sequência de um vasto conjunto de medidas tomadas, sobretudo a partir de 2005, para o ensino básico, e para o 1.º ciclo em particular: reorganização e requalificação da rede escolar; programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo e definição de orientações relativas à organização das Actividades de Enriquecimento Curricular; introdução do Apoio ao Estudo; desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura; desenvolvimento de Programas Nacionais de Formação Contínua de Professores nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Experimentais.

Ao ser encarado pelos sucessivos governos como um problema político (Pires, 2012), o 1.º ciclo do ensino básico foi objecto de uma multiplicidade de medidas que parecem ter adquirido a sua expressão mais significativa na designada “Escola a Tempo Inteiro”. A sua operacionalização, ao promover o alargamento do tempo lectivo e o alargamento de serviços pela escola pública, veio colocar-nos perante um “*modelo educativo* que, procurando conjugar o curricular com a oferta de enriquecimento curricular, *formaliza o não formal* e expande a *forma* escolar” (Pires, 2012, p.3).

Esta alteração desencadeou uma série de alterações, de entre as quais se destacam o estabelecimento das cargas horárias das diversas áreas curriculares do 1.º ciclo, que até esta fase, e como vimos anteriormente, era da competência da escola.

² O Despacho n.º 16795/2005, de 03 de Agosto, alude, pela primeira vez, a uma escola aberta — pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extracurriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados, estando aqui implícito o conceito de — escola a tempo inteiro.

Definição de tempos mínimos semanais

Assim, a partir de 2006, com o **Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro**, passaram a definir-se os tempos mínimos semanais para a leccionação nesse ciclo, como, de seguida se refere:

Língua Portuguesa - 8 horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura;

Matemática – 7 horas lectivas de trabalho semanal;

Estudo do Meio - 5 horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências;

Área das expressões e restantes áreas curriculares - 5 horas lectivas de trabalho semanal.

Apontava-se para a distribuição equilibrada dos tempos lectivos ao longo da semana, passando o professor titular de turma a elaborar um sumário diário das actividades desenvolvidas. Salientamos que, desde cedo, alguns agrupamentos de escolas passaram a exigir o cumprimento de horários segmentados por áreas disciplinares que traduzissem, explicitamente, os tempos mínimos semanais estabelecidos pela tutela.

Nesta matéria, segue-se o **Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho**, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. No seu preâmbulo pode ler-se que:

“A revisão da estrutura curricular que ora se pretende concretizar através das alterações às matrizes curriculares assente, essencialmente, na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das actividades lectivas”.

E no seu artigo 8.º, n.º 3 refere-se que:

“O desenvolvimento das áreas disciplinares e disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo em articulação com o conselho de docentes, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos”.

Voltamos ao preâmbulo, onde é reforçada a autonomia da escola, nomeadamente, através de uma “flexibilização da gestão das cargas lectivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina”. Assim, na matriz curricular do 1.º ciclo, constante do Anexo I do dito diploma, é definido um total de 25 horas semanais para as áreas disciplinares

e não disciplinares de frequência obrigatória, com um mínimo de 7 horas lectivas para o Português e outras tantas para a Matemática, sendo omissa o tempo de trabalho mínimo para as áreas de Estudo do Meio e de Expressões.

Do nosso exercício de desvendamento dos discursos político-normativos, o conceito de autonomia parece “corporizar-se” na gestão das cargas lectivas.

O **Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho**, procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e estabelece as novas matrizes curriculares para o 1.º ciclo e para os cursos profissionais do ensino secundário. No Quadro II, podemos ver as cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada componente do currículo do 1.º ciclo, adquirindo a designação de matriz curricular do 1.º ciclo.

Quadro II – Cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática.....	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio.....	Mínimo de 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras.....	Mínimo de 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Actividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

- (a) Actividades a desenvolver em articulação, integrando acções que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.
- (b) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º. No caso de estas actividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.
- (c) Disciplina de frequência facultativa.

A propósito da publicação deste Decreto pode ler-se no Portal do Governo³ que, ao definirem-se os tempos mínimos, pretende-se “que cada escola decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades de cada turma, reforçando-se assim a autonomia pedagógica e organizativa das escolas”. Esta nota expressa de forma ine-

³ Consultado em

http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20130710-mec-matrizes-curriculares-ensbas_ensprof.aspx.

quívoca que, apesar dessa definição, cada escola deverá, em função das necessidades de cada turma, gerir os tempos a leccionar. Como, aliás, podemos verificar no ponto 3, do artigo 2.º do Decreto em questão:

“O desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, em articulação com o conselho de docentes, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos”.

A nossa leitura dos normativos não deixa dúvidas quanto à necessidade de os agrupamentos de escolas respeitarem o princípio de que “o desenvolvimento das áreas disciplinares no 1.º ciclo do ensino básico deve assumir especificidades próprias”, de acordo com as suas próprias características.

Concretamente no que diz respeito à prática pedagógica, Gama (2011, p.58) a partir de estudo que realizou, salienta que os professores dizem ter menos autonomia pedagógica, porque o seu horário é elaborado com compartimentação curricular:

“... temos um horário, fornecido pelo agrupamento, em que todos os anos, à mesma hora e em todas as escolas têm que estar a leccionar a mesma disciplina, ora isso no 1º Ciclo, que sempre estivemos habituadas a uma interdisciplinaridade é um bocadinho complicado. E não é só isso, nós trabalhamos com crianças pequenas, que nos trazem todos os dias vivências, e nós a partir dessas vivências trabalhávamos muitos conteúdos, mas neste momento é impen-sável. Porque é uma hora para a Matemática, uma hora para a Língua Portuguesa.”

Esta situação parece ter-se agravado com a recente organização da rede escolar em “mega-agrupamentos”, que tendam a reforçar a uniformização de documentos e procedimentos relativos aos diversos ciclos (desde o pré-escolar ao secundário). Orientações que deveriam ser traçadas pelas estruturas intermédias de gestão (por exemplo, os Departamentos Curriculares) acabam por ser definidas centralmente, sendo posteriormente alargadas a todas as outras estruturas. Desta forma, compreende-se que as estruturas intermédias sejam vistas como órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como contextos de discussão e de partilha de práticas curriculares. Isto mesmo é evidenciado num estudo de Gama (2011, p.58), onde se dá conta da perspectiva de professores⁴. Um deles, refere, que:

⁴ Resultados de uma investigação realizada entre 2006 e 2007 em duas escolas do 1.º Ciclo de um agrupamento que fez parte do primeiro grupo de escolas que celebrou o contrato de autonomia com o Ministério da Educação.

“com a constituição do agrupamento foram criados novos cargos e órgãos de gestão intermédia – coordenador de escola, coordenador de docentes e conselho de docentes – com o intuito de transferir poderes para as escolas, no entanto, neste caso não foi o que aconteceu. A coordenadora de escola tem, essencialmente, funções administrativas e é considerada como um *mensageiro, estafeta ou leva e traz* de informação do Conselho Executivo para o Conselho de Docentes e vice-versa, não tendo qualquer poder de decisão. (...) Também no Conselho de Docentes se verifica que não houve transferência de poderes, porque grande parte destas reuniões é passada a transmitir informações, corroborando os resultados de Simões (2005 citado por Gama, 2011, p.56) *“a maior parte do tempo é usado na passagem de informações, que as coordenadoras fazem quase em jogral, embora o seu volume e pertinência para os presentes seja claramente maior do que nos departamentos do 2.º Ciclo”*. Este excesso de tempo, para a transmissão de informações, origina com que reste pouco tempo para tratar dos assuntos internos da escola, levando a uma reduzida iniciativa, por parte dos professores, “depois é que passamos realmente aos assuntos da escola e depois já é no fim”.

Para além destas mudanças, os professores que se pronunciaram no dito estudo referem ter sentido uma ampliação e intensificação de tarefas burocráticas, bem como um maior controlo sobre o seu trabalho, sobrepondo-se a dimensão administrativa à da docência, o que se sintetiza na frase de um deles: “deixámos de ter tempo para fazermos realmente as coisas que importam, que é a parte pedagógica”.

Ora, ao analisarmos o **Despacho n.º 17169/2011**, ainda em vigor, podemos ler que:

“... o Ministério da Educação e Ciência pretende reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia. O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo”.

Aqui se expressa de forma inequívoca a vontade da tutela reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e burocracia, no entanto, e em contradição, os professores do 1.º ciclo vêm-se confrontados com a obrigatoriedade de proceder ao registo escrito de todas as actividades que realizam diariamente, recolhendo evidências das práticas que desenvolvem. A este respeito, destacamos a imposição de horários que se apresentam aos professores como rígidos e inflexíveis, e que, não raras vezes, se incompatibilizam com as necessidades dos alunos e com as inevitáveis alterações que o professor titular de turma enquanto gestor exclusivo de todo o currículo sente necessidade de operar.

Associada a esta rigidez de horários, encontram-se as orientações de algumas escolas que obrigam ao registo escrito dos sumários enquanto evidência do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, comprometendo, uma vez mais, a vontade da tutela em reduzir o excesso de regulamentação e burocracia; comprometendo igualmente a preconizada gestão integrada do currículo. Ainda que se diga que devem ser os professores a decidir como ensinar, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva, impõe-se um controlo e um excesso de burocracia que pode gerar dificuldades e constrangimentos em que estes organizem a sua actividade lectiva de forma a ensinar com eficácia. Os “professores enquanto decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia (...) e cuja autoridade ético-política exige margens de liberdade” (Lima, 2011a, pp.45-46) vêem desta e de outras formas, a sua acção bastante condicionada.

Ao observarmos estes aspectos e considerações concluímos estar perante outra contradição. Por um lado, o discurso do Ministério da Educação e Ciência patente nos normativos, induz à redução do controlo central e do excesso de burocracia mas, por outro lado, os professores referem um aumento do controlo da sua acção e um excesso de burocracia.

Perfil profissional do professor do 1.º ciclo

Para se compreender melhor as especificidades que a tutela reconhece e exige ao professor do 1.º ciclo do ensino básico, convocamos para esta análise os referenciais estabelecidos para o perfil de desempenho profissional (geral e específico) dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, materializados nos **Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 (Anexo n.º 2), de 30 de Agosto de 2001**. No primeiro documento pode ler-se:

“A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31º da Lei n.º 49/2005. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações”.

O segundo documento (Anexo n.º 2) aprova o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo. No seu ponto I pode ler-se que este:

“... é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, (...), com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil”.

Apesar das singularidades que se percebe caracterizarem o perfil de competência profissional do professor deste ciclo, reconhece-se que ele não se encontra descontextualizado da docência entendida em sentido alargado. Com efeito, em relação à “concepção e desenvolvimento do currículo”, no Decreto-Lei n.º 241/2001 (Anexo n.º 2) é referido que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. No âmbito deste desempenho, o professor do 1.º ciclo:

- a) Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- b) Desenvolve as aprendizagens, **mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem**;
- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- e) Promove a **integração de todas as vertentes do currículo** e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- f) Fomenta a **aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual**, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;

j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;

l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.

Conforme destacámos nas alíneas anteriores, a tutela define um perfil profissional de professor do 1.º ciclo que reitera a integração, nomeadamente dos saberes científicos e de todas as vertentes do currículo.

Ainda no mesmo normativo, e no que respeita à “integração do currículo”, refere-se que o professor do 1.º ciclo deve promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa, presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo. Nele se enuncia uma série de competências que deve ter nos âmbitos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

A visão integrada dos supramencionados Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 (Anexo 2) possibilita a compreensão da complexidade do perfil profissional do professor do 1.º ciclo, deixando também perceber a ênfase que é dada à integração curricular neste nível de ensino.

Em termos de síntese que levámos a cabo neste subcapítulo, apraz-nos destacar algumas ideias.

A primeira ideia que ressalta é que quando se refere “autonomia”, na abundante legislação que a convoca, justificando-se a necessidade de “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”, não se esclarece o seu significado, nem de outros que a especificam – autonomia “pedagógica e organizativa”, “de escola”, “curricular” –, o que dificulta, obviamente, a sua operacionalização.

Este problema estende-se a outros conceitos, nomeadamente ao de liberdade conferida às escolas para adaptar a estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. Trata-se de um conceito central no Projecto de Gestão Flexível do Currículo que se liga ao de contextualização curricular, perpassando nos normativos e na literatura da especialidade uma associação e uma antinomia que entendemos dever ser vista de modo crítico: o currículo cen-

tralizado tende a ser conotado negativamente, por ser apresentado como *rígido* e *uniforme*, em oposição ao currículo contextualizado, geralmente conotado positivamente, por ser apresentado como mais *flexível* e *diferenciado*. O primeiro, afirma-se, conduz à uniformização de aprendizagens, o segundo à sua diferenciação.

Existindo coerência, esperar-se-ia que o sentido de *flexibilização* e de *contextualização* curricular fosse inequivocamente seguido, ora não é isso que acontece: o sentido da *uniformização* está, como não poderia deixar de ser, subjacente ao currículo. Segundo Young (2011) estamos perante uma ambiguidade decorrente da confusão recorrente entre *currículo*, o que se prescreve e espera que os alunos aprendam, com *pedagogia*, o modo como, em cada contexto, se concretiza o currículo para que todos os alunos aprendam o que nele está estabelecido.

Esta circunstância explica a persistente ambiguidade dos discursos político-administrativos (Fernandes, 2011, p.136 e 137), tendo os diversos agentes educativos de fazer o seu próprio exercício de desvendamento, que não se fica por aqui. Efectivamente, referimos atrás uma outra incoerência na definição da matriz curricular do 1.º ciclo, que agora retomamos: no decreto que estabelece as novas matrizes curriculares afirma-se que, ao definirem-se os tempos mínimos para cada uma das componentes do currículo, pretende-se “que cada escola decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades da turma”.

Não obstante, ao contabilizarmos as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, verificamos que estas perfazem um total de 22,5 horas, podendo o tempo total semanal variar entre as 22,5 horas e as 25 horas. Assim, como se pode interpretar a intenção da tutela de cada escola decidir a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades da turma? Com esta reduzida margem de gestão do tempo lectivo, como pode a direcção da escola e cada professor organizar a grelha horária mais conveniente, tendo em conta as necessidades e condições mais concretas de cada situação social, cultural e geográfica?

1.2.

Referenciais curriculares

Depois de termos colocado em evidência os referenciais normativo-legais que enquadram e caracterizam o 1.º ciclo do ensino básico, apresentamos de seguida uma síntese das orientações educativas patentes nos documentos curriculares actualmente em vigor: *Organização Curricular e Programas* (1998) – para as áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras –, a ser complementado com as Metas de Aprendizagem para cada uma dessas áreas; Programa de Português do Ensino Básico (2009) e Metas Curriculares de Português (2012); e Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (2013).

Começamos pelo documento **Organização Curricular e Programas** (2004), que actualmente apenas serve de guia ao ensino das *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* e de *Estudo do Meio*. No texto introdutório são enunciados alguns princípios e critérios para selecção, organização e sequencialização curricular.

No ponto 2.1. do tópico *Estrutura Curricular do Ensino Básico* (p. 21) vemos destacado o sentido integrador que deve informar o currículo, o qual se evidenciará não só no plano vertical, mas também na articulação horizontal das suas componentes:

“Pretende-se que estas se organizem de modo a facultar a síntese das aquisições parcelares do processo educativo convergindo na construção de aprendizagens significativas, globalizantes e, sempre que possível, radicadas na realidade concreta”.

Neste mesmo sentido, no ponto 2.2., e no que respeita à estrutura geral, é dito que o plano curricular do 1.º ciclo “respeitando um modelo de ensino globalizante, a cargo de um professor único, privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades”.

Ao nível dos princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º ciclo, assume especial destaque a proposta de realização de experiências de aprendizagem *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*. Entendendo-se por aprendizagens integradas,

aquelas que “decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno (...)” (p.30).

O mesmo documento acrescenta ainda que os princípios nele enunciados “requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes”, dos quais distinguem, entre outras: “o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a consideração pelos interesses e necessidades individuais e o permitir aos alunos a escolha de actividades”.

A propósito das componentes dos domínios disciplinares, destaca-se ainda, no tipo de trabalho que é atribuído ao professor, a função de “articular conjuntos de actividades do mesmo programa ou programas diferentes, constituindo novos Blocos interdisciplinares de actividades ou de actividades integradas em projectos, em cooperação com os próprios alunos” (p. 34).

No caso particular de Estudo do Meio, é apresentado como “uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e Sociedade” (p.107). É ainda referido que o Estudo do Meio “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”.

Assim, parece-nos plausível concluir que esta área disciplinar é perspectivada como eixo estruturador do currículo do 1.º ciclo, podendo oferecer um conjunto de temáticas que permitirão a articulação com as restantes áreas disciplinares.

Relativamente ao documento **Programas de Português do Ensino Básico**, homologado em 2009, é reforçado o que já constava na versão de 2008 - que dizia que “no plano curricular, o 1.º ciclo corresponde a um modelo de ensino globalizante” (p.32), voltando a afirmar-se que “à entrada do 2.º ciclo, os alunos deparam-se com uma situação nova: saídos de um currículo globalizante, em que a gestão do tempo se faz num *continuum* natural” (p.73). Com base neste Programa foram redigidas Metas Curriculares, homologadas em 2012.

No tópico (1.) “Organização programática: 1.º ciclo”, da versão mais recente do referido Programa pode ler-se que o 1.º ciclo “privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber (...)”.

No tópico (1.5) – “Orientações de Gestão” – esclarece-se que:

“No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (p.68).

Face ao exposto e às especificações apontadas pelos autores, podemos inferir que, na sua perspectiva, a gestão do currículo e organização do tempo no 1.º ciclo não é harmonizável com uma perspectiva disciplinar do ensino e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido.

Relativamente ao documento **Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico**, homologado a 17 de Junho de 2013, destacamos a ausência de qualquer referência a princípios orientadores da acção pedagógica para o 1.º ciclo.

Face ao exposto, verificamos que as orientações educativas que servem de referencial ao ensino do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras e também ao ensino do Português, encontram-se fortemente condicionadas pela perspectiva integradora do currículo. Apesar da sua prevalência ser objectiva nos documentos escritos, parece emergir, nomeadamente com a criação das metas curriculares para a Matemática e para o Português, uma perspectiva mais disciplinar.

Ao existirem documentos curriculares estruturais que sublinham o carácter globalizante do 1.º ciclo, a sua fragmentação em documentos curriculares avulsos e independentes, que denunciam não comungar dos mesmos pressupostos, parecem ser denunciadores da forte incoerência que se faz sentir entre o contexto político-administrativo recente e o que o precedeu.

1.3.

Ideias conclusivas

Da análise empreendida nos tópicos 1.1 e 1.2, orientada para os discursos enunciados em diplomas legais e curriculares, cumpre-nos agora despoletar um debate em torno das concepções que lhe subjazem.

Apesar de haver um consenso de que o sistema educativo português é fortemente centralizado e controlado, nos últimos anos, especialmente a partir de 1998 (com o Decreto-Lei 115-A/98) tem-se procurado dotar as escolas de uma maior autonomia, adaptá-las à comunidade em que estão inseridas e envolver os agentes educativos. Esta determinação vê-se reafirmada pela actual legislatura, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. Neste contexto, a gestão profissional das escolas parece assumir-se como o paradigma a seguir, “cabendo às lideranças individuais apresentar o seu programa de governo, executá-lo e dele prestar contas aos conselhos gerais (...) Por esta via, subtrai-se a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indirecta e distante (Lima, 2011a, p.72).

Os modelos colegiais passam, assim, a ser representados como obstáculos à boa gestão e à indispensável acção dos líderes unipessoais, os novos executivos eficazes, que tendem para “a centralização de poderes, concentrando sobre si, individualmente, a procura de soluções para problemas estruturais e colectivos, expondo-se especialmente a erros e a omissões, à margem de contextos colectivos de decisão, de discussão e de intersubjectividade não apenas mais democráticos, mas até mesmo mais eficazes” (Lima, 2011a, p.79).

À medida que a “autonomia das escolas” parece ganhar protagonismo e legitimidade, os professores, concretamente no que diz respeito à prática pedagógica, e conforme salienta o estudo de Gama (2011, p.58), sentem que têm menos autonomia pedagógica. Também as estruturas intermédias passam a ser vistas como órgãos burocráticos de mero controlo curricular e não propriamente como espaços de discussão e de partilha de práticas curriculares.

Estas incongruências parecem ter-se agravado com a reorganização da rede escolar em “mega-agrupamentos”, que, com a intenção de uniformizar procedimentos e documentos entre os diversos ciclos (desde o pré-escolar ao secundário) de um mesmo agrupamento de escolas, uniformizam também orientações que parecem tornar-se incoerentes com a própria especificidade pedagógica do 1.º ciclo. Orientações que deveriam ser definidas ao nível das estruturas intermédias de gestão, como por exemplo, os Departamentos Curriculares, que em si reúnem um conhecimento profundo da realidade pedagógica do seu nível de ensino, acabam por ser definidas centralmente.

Com procedimentos como estes, parece corroborar-se a tendência apontada por Ferreira, Flores e Santos (2007, p.63) quando referem que “os gestores parecem encarar as diferenças como obstáculos à construção da sua identidade, revelando, desse modo, um entendimento da noção de identidade como sinónimo de uniformidade”. Num modelo de agrupamento baseado na uniformidade não se atende à diversidade e heterogeneidade de cada nível de ensino, escola e turma, mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento. Alegando estar a contribuir para a identidade do agrupamento de escolas, uniformizam-se também as planificações, que devem ser iguais para todos os professores do mesmo nível de ensino, a que se somam, sem qualquer possibilidade de alteração, as mesmas fichas de avaliação, nos mesmos momentos.

A análise dos documentos normativo-legais que, mais recentemente, têm legitimado a gestão curricular no 1.º ciclo, nomeadamente em matéria de tempo lectivo, permite-nos concluir que muitas têm sido as alterações introduzidas ao nível da gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico, as quais deixam muito a desejar em termos de coerência.

De facto, da nossa análise ressalta claramente uma intenção integradora do currículo: assume-se que o modelo de ensino do 1.º ciclo “é globalizante, da responsabilidade de um professor único” (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), apontando o perfil de desempenho profissional do professor deste nível de ensino, entre outras competências, para a mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que fundamentam o currículo e para a promoção da “integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 (Anexo n.º 2)). Vê-se também salvaguardado que “o desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, ponto 3, artigo 2.º).

Apesar da forte tendência integradora que perpassa os diferentes normativos, denota-se uma ambivalência entre o pensamento pedagógico que os fundamenta e a gestão curricular que preconizam e algumas das apropriações que têm sido desencadeadas por parte de diferentes agrupamentos de escolas no decorrer da definição das cargas horárias semanais mínimas, nomeadamente com a organização de horários que segmentam o ensino das diferentes áreas disciplinares/disciplinas.

Esta incoerência parece revelar a coexistência e a oficialização de duas monodocências – por um lado, a monodocência prevista, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, que preconiza um “ensino globalizante; por outro, a monodocência subjacente à interpretação/apropriação que se infere da determinação das cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho) e da reformulação dos programas, nomeadamente do “Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico”, que parece apontar para uma visão disciplinar do ensino. Assume assim, especial destaque, a coexistência de duas tendências para o ensino do 1.º ciclo.

Reiteramos a relevância desta incoerência, que assume contornos preocupantes no *contexto da prática*, nomeadamente pelo facto de se tratar de um nível de ensino em que se preconiza a organização do processo de ensino baseada na monodocência.

Efectivamente, a eventual consolidação desta perspectiva disciplinar para o ensino no 1.º ciclo deverá obrigar a que se reequacione a sua organização pedagógica, nomeadamente no que diz respeito ao seu modelo de ensino, bem como ao papel e às funções até agora atribuídas ao único professor responsável pela gestão de todo o currículo. Considerando a linha de pensamento de Pacheco (2001, p. 81), a organização curricular por disciplinas implicará o regime de docência em que o professor é responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada.

Ainda a propósito da integração curricular, e sem que saibamos, com clareza, do que se trata, recuperamos as palavras de Morgado (2000, p.94), quando refere que “a administração central, com o intuito de transformar as práticas educativas, tem construído novos discursos – (re)organização curricular, actividades de complemento curricular, área-escola/ projecto interdisciplinar, departamentos curriculares, novo modelo de gestão, regime jurídico da autonomia da escola, flexibilização curricular –, retóricas estas devidamente institucionalizadas pelos respectivos normativos”, a que se acrescenta “a problematização da integração curricular só tem sentido se não se evitar questionar o currículo como um processo deliberativo,

apoiado numa efectiva flexibilização, descentralização e autonomia curricular”. A construção destes discursos ficou também patente na análise que encetámos nos pontos 1.1 e 1.2, no entanto, ficam por esclarecer muitos dos conceitos que neles surgem. Terminada a análise, não se consegue apurar um entendimento suficientemente claro, designadamente da noção de *autonomia* (de escola, autonomia dos professores, autonomia pedagógica e organizativa, autonomia curricular, etc.), de *flexibilização*, de *integração*, de *contextualização do currículo*, sendo diversas as variações e ressignificações a que estes conceitos vão sendo submetidos.

Esta circunstância convida-nos a um exercício notável de desvendamento dos discursos político-normativos que, em virtude dos sentidos híbridos que os atravessam, conduzem, não raras vezes, aos problemas de tradução apontados por Barroso (2006), e a que, mais à frente, faremos referência.

Apesar do referido no parágrafo anterior, constatamos que as directrizes disseminadas nos documentos curriculares veiculam um currículo nacional prescritivo e uniformizador, compartimentado em áreas disciplinares, cada uma com o seu conjunto de documentos programáticos, pouco facilitadores de articulações horizontais. Parece que a administração central convive de forma pacífica, com princípios que apelam à globalização e à integração curricular que, ela própria, instituiu, ao mesmo tempo que preconiza princípios que apelam à organização curricular por disciplinas.

Outro aspecto que sobressai da análise efectuada aos referenciais curriculares diz respeito à sua dispersão em documentos avulsos, estanques entre si, dando sinais de uma organização segmentada e aditiva, porventura reflexo da multiplicidade de especialistas que nela trabalham. A propósito desta circunstância, Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.21) referem que os programas são elaborados por equipas oficiais, as quais podem ter a maior boa vontade, mas, frequentemente, trabalham de “costas voltadas umas para as outras, cada qual interessada em corresponder da melhor maneira aos interesses da disciplina que representa, em proceder a uma selecção de conteúdos que dê conta dos seus mais recentes desenvolvimentos”.

Do acima exposto, decorre a necessidade de se evitarem as orientações curriculares demasiado genéricas, procurando que os referenciais curriculares veiculem, para cada uma

das áreas e domínios específicos de aprendizagem, o conhecimento científico mais relevante para potenciar o ensino e aprendizagem dessas mesmas áreas e domínios.

Neste processo, reconhecemos a importância da produção de referenciais curriculares por equipas de especialistas e profissionais competentes nas suas áreas de conhecimento e na área pedagógica e didáctica, no entanto, no que respeita ao 1.º ciclo do ensino básico, consideramos crucial que essas mesmas equipas não negligenciem o modelo de organização pedagógica deste nível de ensino, considerando que a gestão do currículo é realizada de forma integral por um único professor.

Num nível de ensino em que cumpre ao professor titular de turma tornar efectiva a gestão integral do currículo, consideramos que a diversidade e a quantidade de documentos orientadores que lhe servem de referência, cada um com as suas próprias opções científicas e didácticas, pode dificultar, no *contexto da prática*, a sua gestão por um único professor. Desta forma, consideramos crucial que se estabeleçam os entendimentos e os compromissos necessários para que os documentos que servem de referenciais ao 1.º ciclo possam ganhar em coerência e coesão, indiciando alguma fidelidade a um mesmo corpo de intenções.

Relativamente ao enquadramento curricular, denotamos alguma incoerência, nomeadamente entre os princípios orientadores da acção pedagógica que subjazem ao documento *Organização Curricular e Programas* e ao *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Vemos como inaceitável a existência de documentos normativo-legais e curriculares que difundem orientações e determinações incongruentes entre si, remetendo para diferentes perspectivas e práticas de ensino. Isto porque consideramos que as instituições oficiais, em consideração pela experiência educativa e os conhecimentos científicos de relevo, devem assumir um papel regulador/moderador dos referenciais para o ensino e para a aprendizagem. Por exemplo, as determinações normativo-legais não parecem invalidar, por si só, uma gestão integrada do currículo do 1.º ciclo, porém, a verdade é que as interpretações que se têm feito da sua *letra*, segundo consta, têm conduzido as direcções de algumas escolas ao desenvolvimento de procedimentos que arrastam os professores para práticas que contrariam essas mesmas determinações.

A propósito da semântica na interpretação/implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, João Barroso (2006) referia “que existirá até a necessidade de solucionar um “problema de tradução” dos discursos para as práticas, das políticas para as acções e do nível

da administração central para os níveis das administrações escolares.” Partilhamos da opinião expressa pelo autor e consideramos que também ao nível da interpretação/implementação que as direcções das escolas fazem dos referenciais normativo-legais e curriculares em vigor, se verificam esses mesmos “problemas de tradução” que urge esclarecer.

Neste domínio, e como já referimos anteriormente, a explicitação de conceitos e expressões, tantas vezes objecto de diversidade de representações e de concepções pelos diferentes agentes educativos, beneficiaria e minimizaria os eventuais “problemas de interpretação” que possam ocorrer na transposição dos discursos para as práticas, ajudando à partilha e domínio do mesmo idioma.

Efectivamente, nesta área, como em outras, as decisões devem ser guiadas por um conhecimento profundo, não sendo aceitáveis divergências, que nos parecem relevantes, entre o que as direcções das escolas propõem aos professores e alunos e o que o conhecimento científico, didáctico e pedagógico refere sobre domínios acerca dos quais incidem essas divergências. Reiteramos a importância de se tomarem decisões fundamentadas, ainda que resultem em imposições (nomeadamente quando emanam de directores de agrupamentos de Escolas pouco democráticos), não em opiniões ou convicções, mas antes em dados que a ciência tem revelado acerca da realidade escolar. Em vez de repisar velhas formulações e relançar convicções ideológicas, dever-se-á basear as orientações e decisões na ciência, na experiência e na análise e, se em cada um dos domínios específicos de aprendizagem, o director da escola não é o “rosto”, nem o “líder forte”, há que procurar “rostos” com os perfis adequados para assumir e desenvolver essa missão.

Concordamos com Fernandes (2011, p.13) quando refere que “as políticas curriculares constituem complexos sistemas de negociação, nos quais diferentes actores – desde legisladores e produtores de documentos oficiais, que actuam ao nível macro, até aos professores que actuam no terreno -, interactuam num processo conjunto de produção daquelas políticas, ressignificando-as nos sentidos que comportam”. Neste sentido, salientamos a importância de uma busca constante de articulação macro-micro, desde que não ponha em causa o(s) sentido(s) das formulações enunciadas. Salientamos ainda a importância de, quer ao nível do *contexto de produção*, quer do *contexto de influência*, prestar-se atenção, com ou sem lugar de destaque, ao *contexto de realização* (à micropolítica das escolas), “enquanto canal para a compreensão dos quotidianos escolares e das lógicas do seu funcionamento” (Fernandes, 2011, p.85).

Por fim, e admitindo a ideia expressa por Fernandes (2012, p.82) de que, “na transposição de um contexto para outro, os discursos vão sendo incorporados de novos sentidos, assumindo diferentes configurações e produzindo diferentes leituras, através de processos de recontextualização”, consideramos que as diferentes leituras eventualmente produzidas devem sempre procurar respeitar e salvaguardar a essência do “discurso inicial”.

É natural, e até desejável, que os discursos, ao serem transpostos de um contexto para outro, assumam diferentes configurações e produzam novas leituras, no entanto, consideramos indesejável e até perigoso que o sentido original, muitas vezes essencial, desses mesmos discursos, através dos *processos de recontextualização*, possa ser adulterado, conduzindo a reinterpretações incongruentes com os discursos iniciais e oficiais.

Parte 2

Contexto de influência

2.1.

Pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo

(...) “com alguma frequência, a palavra interdisciplinaridade é sinónimo de superficialidade, diletantismo, generalização abusiva, falta de solidez e mesmo incompetência de um professor” (...).

“há hoje toda uma orientação pedagógica que aponta no sentido do esvaziamento do trabalho lectivo do professor na sua disciplina. Em claro desafio às exigências e especificidades de uma conceptualização disciplinar e rigorosa, o professor é convocado a desempenhar novas e múltiplas tarefas (...), tarefas essas que tendem a pulverizar a sua função essencial na transmissão do saber, que desacreditam o valor e importância do trabalho insubstituível do professor” (Pombo, 2004, p.122).

Depois de nos determos no *contexto de produção*, enquadramento normativo-legal e curricular, passamos à análise do que enunciam os especialistas sobre conceitos centrais no nosso trabalho: *ensino globalizante, interdisciplinaridade e integração curricular*.

Como anteriormente evidenciámos, na Lei de Bases do Sistema Educativo, assume-se a opção pelo ensino globalizante no 1.º ciclo do ensino básico (art.º 8, alínea a), porém, nem neste documento-quadro, nem noutros mais particulares, que dele derivam, se define *ensino globalizante*, pelo que podemos perguntar se o entendimento dos diversos agentes educativos é convergente ou divergente quanto a esta expressão. Por exemplo, as equipas de especialistas que elaboram os programas disciplinares partilham o mesmo entendimento das direcções das escolas e dos professores? E as decisões que cada um desses agentes educativos toma são consonantes com o modelo de ensino preconizado pela tutela?

Recuperando uma outra ideia que sobressai do enquadramento normativo-legal e curricular que realizámos, vê-se reafirmada a intenção integradora do currículo, expressa, nomeadamente, no Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º 2), que regulamenta o perfil de desempenho profissional do docente deste nível. Aí se refere, no que diz respeito à “concepção e desenvolvimento do currículo”, que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conheci-

mentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Apesar da determinação da tutela apelar para um perfil de desempenho docente que pressupõe a capacidade de promover a *integração curricular*, não define nem esclarece o conceito. Mais uma vez afigura-se-nos pertinente perguntar: o que entenderão os diversos agentes educativos acerca da “mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que fundamentam o desenvolvimento do currículo deste nível de ensino”? Que interpretações farão as direcções das escolas e os professores acerca desta prescrição e quais as implicações práticas que daí decorrem?

Percebemos que os pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo não apresentam uma definição clara, ou nem sequer apresentam definição, ao nível dos documentos normativo-legais e curriculares, contribuindo para que conceitos estruturantes sejam “reduzidos a *slogans* ou a conceitos sem conteúdo” (Santomé, 1998, contra-capá).

Assim, e no sentido de contribuir para “solucionar um problema *de tradução* dos discursos para as práticas, das políticas para as acções e do nível da administração central para os níveis das administrações escolares” (Barroso, 2006), e independentemente das respostas que possamos vir a reunir, é firme a nossa convicção de que, neste domínio específico em que trabalhamos, é indispensável uma clarificação conceptual. Efectivamente, a heterogeneidade conceptual bem evidente nos discursos relativos à gestão do currículo no 1.º ciclo, tanto da tutela como dos especialistas, tem efeitos particulares no *contexto da prática*, dificultando o entendimento entre profissionais e a orientação da sua acção.

Face ao exposto, parece-nos pertinente explorar e, na medida do possível, sistematizar o significado de *ensino globalizante, interdisciplinaridade e integração curricular*.

Talvez prevendo os efeitos perversos que a falta de clarificação pode gerar nos contextos de *gestão* e de *realização*, Erich Jantsch, no seminário da OCDE de 1979, apresentou uma classificação do grau de integração das diferentes disciplinas, que Santomé (1998, p.70) destaca como sendo “talvez a mais conhecida e divulgada”. Os conceitos desta classificação referem-se às formas de relação entre as diversas disciplinas, às diferentes etapas de colaboração e coordenação entre as diferentes especialidades, distinguindo o seu autor entre: Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e

Transdisciplinaridade. A *Multidisciplinaridade* “reflecte o nível mais baixo de coordenação”, ficando a comunicação entre as diversas disciplinas reduzida a um mínimo. A *Pluridisciplinaridade* é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de uma mesma área de conhecimento, sendo uma forma de cooperação que visa melhorar as relações entre essas disciplinas em particular, sendo que a comunicação que entre elas se gera, não as modifica internamente. A *Disciplinaridade Cruzada* envolve uma abordagem baseada em posturas de força, originando desequilíbrios na comunicação, na medida em que uma das disciplinas domina sobre as outras. A *Interdisciplinaridade* propriamente dita reúne estudos complementares de diversos especialistas num contexto de estudo de âmbito mais colectivo. Cada uma das disciplinas em contacto é modificada, passando claramente a depender umas das outras. Ao estabelecerem-se interacções entre duas ou mais disciplinas, passa a haver intercomunicação e enriquecimento mútuo, com consequentes modificações e transformações. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações, mas com um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. A *Transdisciplinaridade* é uma modalidade de relação entre as disciplinas que aceita a prioridade de uma transcendência que as supere. É um nível superior de interdisciplinaridade, de coordenação, em que desaparecem os limites entre as diversas disciplinas.

Ao referir-se aos modelos de organização curricular⁵, particularmente às suas classificações, Pacheco (2001, p.80) afirma que todas elas são idênticas, “diferenciando-se, muitas vezes, mais na terminologia que nos princípios, sendo a preferência por um ou por outro modelo justificada pela opção do sistema educativo”.

Da análise à história curricular, o autor aponta o modelo de abordagem das disciplinas como a opção mais tradicional e que “implica, necessariamente, o regime de docência em

⁵ Sobre os modelos de organização curricular, Pacheco (2001, p. 80) cita alguns autores que considera esclarecedores da proximidade entre eles: Taba (1983, p. 499) classifica em currículo das disciplinas, currículo dos grandes temas gerais, currículo dos processos sociais e das funções vitais, currículo activo e experimental e currículo integrado. Tanner e Tanner (1987, p.432) mencionam cinco possibilidades de organização do currículo: em disciplinaridade, laminação, correlação, fusão e campos de conhecimento. Ribeiro (1990, p.79) distingue cinco modelos: baseado em disciplinas (com as variantes de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e áreas de conhecimento), em núcleos de problemas/temas transdisciplinares, em situações e funções sociais, centrado no educando e outros modelos, com saliência para os modelos baseados em processos cognitivos e em torno de funções e competências determinadas. Gimeno (1986, p.177) agrupa os conteúdos por quatro modelos: por matérias de estudo, pela interdisciplinaridade, por modelos de pensamento e áreas disciplinares por globalizações de ordem psicológica, por exemplo, centros de interesse, sistema de projectos, sistema de complexos e currículo experimental.

que o professor é responsável por uma só disciplina” (Pacheco, 2001, p.81) e o modelo de abordagem por *áreas disciplinares* ou *pluridisciplinares*, consistindo na organização da aprendizagem no âmbito de várias disciplinas afins, com conteúdos semelhantes, sem que estas percam a sua identidade. Este segundo modelo pressupõe, como afirma Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2001, p.81), “um esforço por ligar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados de modo a proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada pelo aluno que aprende”. Pacheco faz ainda referência ao modelo *integrado* ou *globalizado*, enquanto abordagem que valoriza mais a integração psicológica que propriamente a estrutura formal e a coerência interna, pois baseia-se num conceito gestaltista de aprendizagem. Por isso, aplica-se aos primeiros níveis de escolaridade e representa a tentativa de superar a atomização do conhecimento” (Pacheco, 2001, p.83).

Para o autor que referimos, a ideia da globalização nasce com os esforços de organização psicopedagógica, representando novos olhares sobre os conteúdos, os alunos e os professores. E aponta diversos modelos de globalização – desde os centros de interesse de Decroly, os métodos de Kilpatrick, a escola activa de Dewey, etc., - tendo todos como denominador comum a organização de projectos orientados para as necessidades e problemas concretos através da exploração de conteúdos que possibilitam uma aprendizagem contextualizada em função da experiência dos alunos (Pacheco, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Alonso (2002, p.65), baseada em Zabala (1989), ao apresentar as diferentes justificações para um currículo integrado, aponta os argumentos de tipo psicopedagógico como os mais utilizados na defesa de um currículo integrado e na globalização do processo de ensino e aprendizagem. O argumento fundamental utilizado por autores como Claparède ou Decroly, “baseava-se no atendimento às necessidades e interesses individuais das crianças, com base na sua percepção sincrética ou global da realidade” (Alonso, 2002, p.68). Uma outra fonte de justificação da globalização provém de correntes que acentuam o papel da *acção e da experiência* na aprendizagem e que sustentam, nomeadamente, o “método de projectos”, que se baseia na defesa da experiência interessante e contextualizada - a qual se caracteriza por ser global por natureza, e não fragmentada, como requisito de toda a proposta de trabalho de projecto (Alonso, 2002, p.68).

Santomé (1998, p.33) refere ser habitual o termo *globalização* basear-se em razões de carácter psicológico relacionadas com a estrutura cognitiva e afectiva da criança, conduzindo

a modelos curriculares que respeitem a evolução dessa mesma estrutura e as suas idiossincrasias. Desta forma, o termo reporta-se a uma “forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos”.

Os defensores das abordagens globalizantes/metodologias globalizadoras tendem também a justificar as suas opções fundamentando-se na teoria da percepção da Gestalt e também na psicologia piagetiana.

Nesta dupla perspectiva, os problemas, as situações e os acontecimentos, são abordados dentro de um contexto e na sua globalidade, desencadeando uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a sua actividade interna, necessária às aprendizagens. Alonso (2002, p.69) partilha esta perspectiva globalizadora, assinalando:

"A adopção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes."

Este autor defende que os conceitos de globalização e interdisciplinaridade cruzam-se e enriquecem-se, no entanto, não devem ser confundidos. Zabala (1989) esclarece que utilizamos uma perspectiva globalizadora sempre que a organização do currículo e os processos de aprendizagem nos permitam abordar e analisar os temas, problemas e acontecimentos de forma contextualizada e na sua globalidade relacional, para o qual utilizaremos os instrumentos das disciplinas, relacionando-os, em maior ou menor grau (*interdisciplinaridade*), conforme a natureza do problema a investigar e a compreender. No entanto, o autor acrescenta que os enfoques globalizados não pretendem diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa da realidade.

Como concepção curricular, a integração delineia-se numa dupla perspectiva: de globalização e de interdisciplinaridade, que contemplam quatro dimensões interligadas traduzidas no Projecto Curricular Integrado (Alonso, 1997 e 2002), a saber: (a) integração dos alunos com as suas concepções e experiências prévias; (b) integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar; (c) integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e (d) integração dos professores através do trabalho colaborativo - como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos:



Figura 1: **Dimensões da Integração Curricular**
(Fonte: Alonso, 1997 in Alonso, 2002, p.74)

Ao analisar esta figura, percebe-se que a integração assume para a referida autora um sentido que ultrapassa o da mera **integração das áreas curriculares** que, no caso, constitui apenas uma das quatro dimensões da integração curricular. Contributos como este, fazem aumentar o ruído terminológico que tem caracterizado este e outros conceitos.

Retomando o conceito de globalização curricular defendido por Pacheco, este “supõe o princípio da organização da aprendizagem não pelas disciplinas em si, mas pela unificação dos conteúdos, adscritos a áreas de formação e estas a actividades pedagógicas resultantes das várias disciplinas, dando origem ao que Tanner e Tanner (1987, p.439) denominam por amplas áreas/campos de conhecimento e que significam o mais avançado esforço em direcção a um currículo síntese” (Pacheco, 2001, p. 83).

Na linha de pensamento deste autor, o que se pretende com este modelo globalizado, “é que o aluno, aquando do primeiro contacto com o conhecimento formal, conheça e compreenda globalmente os factos – e daí o regime de monodocência – e se saiba expressar e situar objectivamente em relação a si próprio, aos outros, ao espaço e ao tempo. (Pacheco, 2001, p.83). Apesar de ser um modelo globalizado, as disciplinas não desaparecem, antes subordinam-se a uma visão de conjunto de modo a proporcionarem experiências concretas aos alunos.

Ao clarificar a globalização curricular e o modelo globalizado, Pacheco (2002, p.83) deixa bem claro que assim pretende ser o 1.º ciclo do ensino básico cujo “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”

(LBSE, alínea a), ponto 1, art.º 8.º). Por conseguinte, o plano curricular é estruturado em áreas disciplinares. Apesar de reconhecer que “existem vários tipos de organização curricular que nem sempre se excluem entre si, mas que se completam e complementam”, este autor (2002, p.83) constata que os diferentes modelos apenas existem em teoria pois, no plano das práticas, funcionam como modelos mistos onde as disciplinas assumem um peso significativo.

Neste sentido, refere ainda o mesmo autor que o que se designa na LBSE por ensino globalizante (para o 1.º ciclo), ensino por áreas interdisciplinares (para o 2.º ciclo), ensino organizado segundo um plano curricular unificado (para o 3.º ciclo) e ensino organizado segundo formas diferenciadas (para o ensino secundário) não é mais do que a organização dos planos curriculares por diferentes graus de integração curricular sempre subordinados à fragmentação dos conteúdos pelas disciplinas.

De forma semelhante, também Pombo⁶ (1993, p.22), refere que em termos de organização estrutural dos *curricula*, a definição proposta de três ciclos de estudo obedece clara e exclusivamente a princípios de integração, em que “o primeiro ciclo é concebido como um ciclo integrado⁷, com um nível de fusão disciplinar tão elevado que nenhuma disciplina possa funcionar em *sistema fechado*”.

Em síntese, seja qual for a organização do plano curricular, e ainda que se assuma nos diferentes *contextos da prática*, que o modelo *integrado* ou *globalizado* só o seja em teoria, não podemos esquecer que a organização curricular terá sempre de considerar um grau de integração substancialmente diferente dependendo do nível de ensino e ano de escolaridade em que nos posicionamos. Parece-nos crucial destacar este aspecto, na medida em que, quando a tutela define que a organização curricular deve obedecer a diferentes graus de integração, não podemos aceitar que, posteriormente, a organização desses mesmos planos, seja negligenciada quer pelos especialistas que elaboram os programas das diferentes áreas disciplinares e disciplinas, quer pelas direcções das escolas, deixando ao seu arbítrio a definição de medidas e de procedimentos que, não raras vezes, se revelam incongruentes com os pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo, definidos pela tutela e aclarados pelos grupos de especialistas que os estudam.

⁶ Esta afirmação foi realizada pela autora na *nota 10* do artigo “problemas e perspectivas da interdisciplinaridade”.

⁷ *Proposta de reorganização dos Planos Curriculares*, p. 208.

Vemos ainda, com alguma apreensão, o facto de, no *contexto de influência*, a definição proposta de três ciclos de estudo obedecer clara e exclusivamente a princípios de integração, em que “o primeiro ciclo é concebido como um ciclo integrado, com um nível de fusão disciplinar tão elevado que nenhuma disciplina possa funcionar em *sistema fechado*”; no *contexto de produção* ver-se reconhecido que o ensino no 1.º ciclo é globalizante e, concomitantemente, através do enquadramento normativo-legal e curricular sucessivamente “reconstruído”, sejam determinadas medidas que conduzem à interpretação e implementação de práticas que conduzem a uma abordagem do currículo centrada nas disciplinas.

Partindo da análise de que os diversos planos curriculares se organizam por diferentes graus de integração curricular sempre subordinados à fragmentação dos conteúdos pelas disciplinas, Pacheco (2001, p.84), apoiado em Bernstein (1980) propõe – “mais por questões didácticas do que por questões epistemológicas – na organização curricular o *código integrado*, em oposição ao *código compartimentado* ou colecção, que corresponde à interdisciplinaridade e que Pacheco não descreve como um modelo mas como um princípio, um processo de abordagem que *consiste em abordar os problemas dos conteúdos não por uma disciplina mas por um princípio organizador comum a várias disciplinas*” (D’ Hainnaut, 1980, citado por Pacheco, 2001, p.84).

Pacheco (2001, p.84) afirma que a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, procurando apenas abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas. Ao aspirar a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada.

Para Santomé (1998, p.65), o conceito de interdisciplinaridade é considerado “fundamentalmente, um processo e uma filosofia de trabalho que entra em acção na hora de enfrentar os problemas e questões” que preocupam cada sociedade. Na sua perspectiva, e à semelhança de outros autores:

“a interdisciplinaridade é um objectivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas, limitações” (Santomé, 1998, p.66).

Ao procurar distinguir entre interdisciplinaridade e integração, Pring (1977, citado por Santomé, 1998, p.112) considera a primeira “mais apropriada para referir-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas”, enquanto a “integração” é considerada mais adequada para ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

De semelhante visão parece partilhar Aires (2011, p.225) que, para além de considerar que existem concepções divergentes quanto aos termos *Interdisciplinaridade* e *Integração Curricular*, acrescenta que os mesmos não podem ser considerados sinónimos, principalmente, pelo facto de se encontrarem em campos epistemológicos diferentes. Ou seja, enquanto a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a “epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa”, a *Integração Curricular* parece mais próxima da “epistemologia das disciplinas escolares”. Para esta argumentação, o autor parte do pressuposto de que o conhecimento escolar (disciplinas escolares) e o conhecimento científico (disciplinas científicas) são constituídos por epistemologias distintas e que as transposições de um para o outro não são lineares.

De acordo com este autor, a principal característica que distingue a integração curricular da interdisciplinaridade é o facto de a primeira estar mais relacionada com as problemáticas reais do quotidiano do aluno (abordadas no contexto escolar), enquanto a interdisciplinaridade evidencia uma preocupação com a resolução dos problemas sociais, económicos, étnicos, etc. (abordadas no contexto da sociedade). Enquanto a interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas, sendo que as barreiras entre estas devem quebradas, a integração curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois do levantamento dos conhecimentos necessários à resolução dos problemas é que se convocam as respectivas disciplinas (Aires, 2011, p.227).

Para Pacheco, a noção de integração curricular tem sido utilizada com o significado de melhorar a aprendizagem, dando origem a inúmeras abordagens. Ao aplicar o conceito de continuidade curricular proposto por Gimeno (1996), Pacheco (2000, p.25), refere que:

“a integração diz respeito tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre professores e entre áreas ou disciplinas que os alunos frequentam num dado momento da escolaridade, como à continuidade vertical ou diacrónica, resultante da conexão entre objectivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade”.

De forma genérica, e apoiando-se em diversos autores (Glatthorn, 1997; Ribeiro, 1990; D'Hainaut, 1980; Tanner e Tanner, 1987; Gimeno, 1992; Torres, 1994), Pacheco (2000, p.28) refere que a integração curricular pode ser realizada por diversas vias:

- a) Organização pluridisciplinar: correlação entre duas ou mais disciplinas, embora estas mantenham a sua identidade, sendo os conteúdos estudados no mesmo horizonte temporal; correlação entre duas ou mais disciplinas em que se fundem os conteúdos de tal modo que dão origem a um novo saber.
- b) Integração de destrezas interdisciplinares que podem ser reforçadas por todos os docentes (por exemplo, a ortografia).
- c) Integração de ideias, temas, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes, numa síntese que deriva de vários campos disciplinares.
- d) Integração de questões derivadas do contexto local e que são decididas pelos alunos.
- e) Integração focalizada em projectos de trabalho: questões práticas que constituem situações problemáticas para os alunos e que requerem múltiplas fontes de informação.

Ainda a propósito deste conceito, Pacheco (2000, p.29) recorda que a gestão do programa de uma disciplina em unidades didácticas também pode representar um esforço de globalização e integração curriculares. A unidade é, por conseguinte, o meio de organizar, com sentido integrador, o conteúdo da aprendizagem num ciclo mínimo significativo de conteúdos que se tornam coerentes.

Apesar de serem diferentes as acepções e os significados da integração, Pacheco (2000, p.29) afirma que “a ideia de um currículo integrado é “um intento para promover uma maior integração na aprendizagem mediante a unificação das matérias” (Taba, 1983, citada por Pacheco, 2000, p.29) e surge com duas preocupações básicas: a organização dos conteúdos num núcleo aglutinador de conceitos e sua relação com os problemas e interesses dos alunos”. Seguindo a linha de pensamento de Pacheco (2000, p.30), “independentemente da configuração escolhida, a integração curricular requer em todas as situações a elaboração de unidades mais amplas, a adopção de procedimentos didácticos flexíveis, a integração no currículo de uma significativa variedade de experiências de aprendizagem e a consagração do princípio da diversificação curricular”. Ao sustentar que a “integração curricular não pressupõe que se abandone totalmente a organização curricular por disciplinas”, defende “que se respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade” (Pacheco, 2000, p.30). Desta forma, a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, mas apenas

procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas.

Segundo a classificação de Pring (1976, citado por Santomé, 1998, p.206-208), existem quatro formas de integrar o currículo:

1. **Integração correlacionando diversas disciplinas:** Parte-se do princípio que, para a compreensão de algumas matérias de determinadas áreas disciplinares, são precisos conteúdos de outras áreas.
2. **Integração através de temas, tópicos ou ideias:** A estruturação curricular é feita mediante temas, tópicos ou grandes ideias, não existindo áreas disciplinares dominantes.
3. **Integração em torno de uma questão da vida prática e diária quotidiana:** Os conteúdos a trabalhar em cada etapa são apresentados em torno de problemas sociais e práticos transversais, de forma a facilitar a sua compreensão, e não de forma disciplinar.
4. **Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes:** nesta modalidade de integração quem decide o tema ou o problema a ser utilizado como eixo para organizar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são os próprios estudantes, seguindo o princípio de que as actividades que mais os podem ajudar a aprender são as relacionadas com as questões e problemas que eles próprios consideram importantes.

A visão de Beane (2003, p.94) aproxima-se de uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções, ao qual é dado o nome de integração curricular. Na sua perspectiva, esta integração vai para além do estabelecimento de relações entre saberes disciplinares, envolvendo, de forma mais abrangente, quatro aspectos, dos quais se destacam o propósito de ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências, bem como o propósito de promover a integração social democrática desses mesmos jovens. Na perspectiva do autor:

Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Neste contexto, as escolas devem promover uma noção de aprendizagem que procure uma integração significativa das experiências e do conhecimento, pois, *grosso modo*, quanto mais significativo e contextualizado for um determinado acontecimento, mais rapidamente será compreendido, aprendido e recordado.

A *integração social*, para além da educação geral baseada no que os alunos *devem saber*, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática, que se direcciona para todos os jovens, independentemente do seu *background* ou aspirações. O currículo deve ser organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo, e posto em acção por professores e estudantes em conjunto e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento.

Segundo Beane (2003), os dois propósitos anteriormente destacados transcendem os objectivos académicos mais restritos do currículo por disciplinas. Ao advogar a *integração do conhecimento*, que outros autores designam de integração curricular, esta corrente defende que quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um amplo espectro da sociedade. Crítico quanto à abordagem por disciplinas, considera que, como a divisão do conhecimento por disciplinas se centra nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado, conduzindo o jovem a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. É neste ponto que reside um dos argumentos mais advogados nas escolas para a integração do conhecimento na organização curricular, e que se refere ao facto do conhecimento se tornar mais significativo ou mais acessível quando retirado de compartimentos disciplinares separados e enquadrado em contextos que farão mais sentido para os jovens. Deste ponto de vista, o conhecimento é encarado como uma ferramenta dinâmica a que os indivíduos têm acesso para lidarem com as questões e problemas do dia-a-dia.

Tendo em consideração os aspectos anteriormente abordados por Beane (2003, p.98), a integração como uma concepção do currículo assume a seguinte configuração:

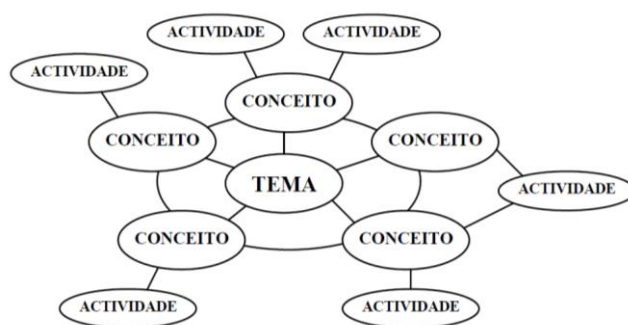


Figura 2 - Rede esquemática para a integração curricular segundo Beane (2003)

O currículo é, na sua óptica, organizado por temas e conceitos que partem de problemas e questões com relevo e significado pessoal e social, constituindo-se experiências de aprendizagem pertinentes através da integração do conhecimento no contexto dos centros organizadores. O tema central (centros organizadores ou problemas significativos) e os conceitos que consigo se relacionam correspondem a problemas e questões que têm um signifi-

cado pessoal e social no mundo real. As experiências e as actividades de aprendizagem a desenvolver são planificadas tendo em consideração o conhecimento que é pertinente no contexto dos centros organizadores. O conhecimento é desenvolvido e utilizado aquando da realização de projectos e de actividades que implicam a aplicação do conhecimento, aumentando deste modo a possibilidade dos jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e experimentarem o processo democrático da resolução de problemas. Encontrando-se a integração curricular fortemente relacionada com o conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências torna-se, nesta perspectiva, um aspecto crucial da concepção do currículo.

Ao analisar a rede esquemática anterior, nomeadamente o processo de descrição das actividades, percebemos que Beane (2003, p.94) não as categoriza de acordo com as diferentes áreas disciplinares, todavia, no seu discurso, “falar em integração curricular não implica relativizar ou diminuir a importância das áreas científicas/disciplinares, pois o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema, questões e nas actividades em causa.

“As boas intenções que se possam reconhecer nos argumentos em que esta concepção de educação assenta – nomeadamente, potenciar a motivação das crianças e jovens como forma de garantir o seu sucesso académico” – não devem, segundo Moleiro, Damião e Festas⁸ (no prelo) obstaculizar a sua discussão, antes pelo contrário. O facto de o debate parecer ser “desconhecido ou ignorado por parte de decisores e agentes educativos, junto dos quais tal concepção possui uma larga aceitação, não sendo raro apresentarem-na como uma filosofia de ensino a seguir, um objectivo a concretizar e uma estratégia a operacionalizar”, vem reforçar ainda mais a necessidade e premência de o despoletar.

Uma das objecções apontada por estas autoras à contextualização das aprendizagens remete para o perigo de a mesma esquecer o papel que o conhecimento deve ocupar no currículo, bem como as capacidades de carácter mais abstracto. Na mesma linha apresenta-se Young (2011), crítico quanto à forma como as políticas educacionais actuais incorporam o conhecimento, negligenciando-o ou marginalizando-o, destaca uma abordagem do currículo

⁸ A citação está de acordo com a versão manuscrita.

voltada para o conhecimento e para as disciplinas (principal recurso para o trabalho de alunos e professores) e não uma abordagem voltada para o aluno e os seus contextos. O autor entende o currículo não como um instrumento para atingir objectivos funcionais, mas como tendo um propósito em si mesmo, um valor intrínseco, devendo estar vocacionado para o desenvolvimento intelectual (Young, 2011, p. 396 e 397). Neste sentido, sustenta que a educação tem de ser vista “como um fim” e não “como um meio para motivar os alunos nem para resolver problemas sociais.

Assim, para que se entenda melhor a sua perspectiva, distingue currículo (o conhecimento cujo acesso um país concorda que deva ser dado a todos os alunos) de pedagogia (as actividades que os professores desenvolvem para motivar e auxiliar os seus alunos a envolver-se com o currículo e a torná-lo significativo) (Young, 2011, p. 400), pelo que as experiências e os conhecimentos que os alunos levam para a escola e que os motiva inicialmente constituem recursos de que os professores dispõem mas isso é muito diferente de os incluir no currículo. O autor defende, assim, que o currículo deve excluir o conhecimento do dia-a-dia dos alunos, uma vez que ele constitui um recurso para o trabalho pedagógico, são um meio, não são um fim. Nas suas palavras “os alunos não vão à escola para aprender o que já sabem” (Young, 2011, p. 403).

Recuperando o discurso de Moleiro, Damião e Festas (data, p. 3), “ao negligenciar o conhecimento científico, cultural e artístico, a escola não só não favorece o desenvolvimento das sociedades, como nega a muitos, em especial àqueles provenientes das classes mais desprotegidas, o acesso a esse mesmo conhecimento. Efectivamente, para os mais desfavorecidos, a educação formal pode ser o único meio de aceder a tal saber. Perante isto, a ideia de contextualizar a aprendizagem, contrariamente ao que dizem os seus defensores, contribui para a perpetuação das desigualdades, negando à escola o seu papel na transformação social”. Ora, quando uns alunos, em virtude de opções ideológicas, culturais ou outras, ficam em desvantagem no acesso ao conhecimento estruturante ou à estimulação das suas capacidades, estamos perante uma séria inibição do direito de ser educado (Damião & Festas, 2013), cuja abordagem deve ser feita também no quadro da ética.

Retomando a análise ao estudo da interdisciplinaridade, convocamos Pombo (2004) que, depois de analisar uma multiplicidade de estudos desenvolvidos nesta área, refere “não haver ainda uma definição unívoca, consensual ou sequer geralmente aceite”, afirmando que,

nem mesmo os “especialistas da interdisciplinaridade conseguiram ainda estabelecer entre si consensos consistentes” (p.4). Ponderando algumas das mais significativas definições de interdisciplinaridade, esta autora chama a atenção “para o facto do conceito fazer parte de uma família de palavras todas ligadas entre si pelo radical disciplina” sendo, ele próprio, afectado por uma forte equivocidade (p.34), Além disso, esclarece, que a palavra tem uma utilização ao nível da investigação e da escola, pertencendo, simultaneamente, ao vocabulário da construção do conhecimento e da sua transmissão, o que tem como consequência uma oscilação de sentidos. Neste último nível “de tão reclamada para qualificar práticas pedagógicas de todo o tipo, a palavra foi mesmo como que atingida por um certo descrédito, junto de alguns professores” (Pombo, 2004, p.4).

Alerta ainda para o facto de as oposições desta palavra a outras que com ela convivem merece os seguintes comentários:

“1) elas são em geral construídas com base em distinções triádicas, ou seja, a partir do confronto entre o conceito de *interdisciplinaridade* e dois outros afins, nomeadamente, os de *pluridisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*; 2) nessas relações triádicas, o conceito de interdisciplinaridade ocupa invariavelmente uma posição intermédia. A interdisciplinaridade é tendencialmente pensada como algo que se deve entender como *mais* do que a pluridisciplinaridade e *menos* do que a transdisciplinaridade” (p.33).

A referida autora defende que “os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino, devem ser entendidos como momentos de um mesmo **contínuo**⁹: o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas. Nas suas palavras,

“...mais importante do que procurar estabelecer fronteiras rígidas entre estes conceitos e as práticas de ensino para que eles remetam (...), será reconhecer a natureza contínua de um processo de crescente integração disciplinar, no qual a pluridisciplinaridade seria o pólo mínimo da integração, a transdisciplinaridade o pólo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos” (p. 12).

Ao referir-se à interdisciplinaridade, Pombo (2004, p.105) justifica, em sequência, não se tratar de uma nova proposta pedagógica, defendendo antes a emergência da interdisciplinaridade como uma *aspiração* no seio dos próprios professores que, por razões variadas, e

⁹ A bold no original.

por sua própria iniciativa, realizam experiências de ensino onde procuram alguma integração dos saberes disciplinares. Ou seja, a *aspiração interdisciplinar* surge como uma prática a que os professores recorrem para contornar a tendência crescente de compartimentação dos conteúdos programáticos e como uma possibilidade de estruturar a enorme quantidade de informação a que os alunos são expostos, a qual pode ser cativante, rica e actualizada, mas também é dispersa, desconexa e desarticulada. Ao defender a interdisciplinaridade como *mais* do que uma palavra vazia e como *muito menos* do que uma nova proposta pedagógica, Pombo liga-a a *ensino integrado* e a *educação global*, apesar de notar que também destas expressões não termos fixados seus sentido.

Voltando um pouco atrás, apesar de concordamos com Pombo (2004, p.122) quando alerta para o facto da prática da interdisciplinaridade, poder “servir para dar cobertura a uma fuga face às exigências e dificuldades do ensino de uma disciplina”, transformando-se num subterfúgio para evitar os rigores da aplicação sistemática de uma metodologia disciplinar, consideramos discutível quando diz que ela constitui uma *aspiração* que emerge no seio dos professores. No caso concreto do 1.º ciclo do ensino básico, é evidente, em ambos os contextos analisados (*de produção* e *de influência*), que a interdisciplinaridade está bem patente nos documentos normativo-legais e curriculares e nos que são publicados por especialistas. Aí surge ora como uma estratégia desejável, ora como uma exigência.

Já concordamos com a autora quando reconhece que a interdisciplinaridade pode concorrer para o esvaziamento do ensino, pois em claro desafio às exigências e especificidades de uma conceptualização disciplinar e rigorosa, o professor é convocado a desempenhar novas e múltiplas tarefas (animador cultural, director de turma, gestor, administrador, etc), [as quais] tendem a pulverizar a sua função essencial na transmissão do saber, que desacreditam o valor e importância do trabalho insubstituível do professor” (Pombo, 2004, p.122).

Diferentes situações de ensino integrado

Para melhor compreender e analisar diferentes situações de ensino integrado¹⁰, Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.32) apresentam um “conjunto de dez categorias de análise que

¹⁰ Segundo os autores, embora a designação ensino integrado tenha uma aplicação restrita ao ensino das ciências, a expressão tem vindo a sofrer um alargamento significativo, começando a ser utilizada, com

permitem tipificar quaisquer situações de ensino que visem alguma articulação dos saberes disciplinares”. As quatro primeiras categorias dizem respeito ao número e natureza das disciplinas envolvidas, ao grau de integração disciplinar e aos pressupostos teóricos e metodológicos da actividade integradora; enquanto as restantes seis categorias incidem fundamentalmente sobre diversos modos de realização de ensino integrado.

A categoria *âmbito de integração*, refere-se ao número de disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado, podendo variar entre a integração de duas até ao limite em que se pretendem integrar todas as disciplinas de um determinado ano escolar. Como mínimo da integração, os autores identificam a intradisciplinaridade como “a situação na qual está em jogo apenas uma disciplina curricular” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.32). A esse propósito, dão como exemplo o trabalho desenvolvido na área de Português, onde se incluem elementos provenientes de diversas disciplinas autónomas, tais como a Gramática, a Estilística ou a Literatura.

Ainda a respeito desta categoria, os autores equacionam se uma disciplina pode ser de tal modo fechada em si mesma ao ponto de ser leccionada sem fazer apelo a conhecimentos de outras disciplinas. Admitindo essa possibilidade, consideram que, nesses casos, “essas outras disciplinas podem aparecer como meras disciplinas de “serviço”, tendendo a ser usadas apenas como meios ou ferramentas que servem de suporte das primeiras” e, em certa medida, esta situação é vista como “contrária ao espírito da interdisciplinaridade e integração dos saberes, segundo o qual as diferentes disciplinas devem convergir para o tratamento de um dado tema ou actividade, sem que haja qualquer dependência ou hierarquização entre elas, mas antes colaboração e interacção, visando um determinado fim” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, pp.33-34).

A categoria *alcance da integração*, diz respeito à natureza das disciplinas envolvidas numa experiência de ensino integrado, isto é, o tipo de conteúdos programáticos que se pretende integrar. O alcance da integração refere-se à diversidade das disciplinas interactuantes numa determinada experiência, discriminando-as pela sua natureza e não pela quantidade. Assim, o alcance de uma experiência de integração será menor quando as disciplinas em jogo pertencerem a uma mesma área curricular e maior quando estiverem em causa disciplinas de diferentes áreas curriculares.

muita frequência, para designar “um ensino interdisciplinar alargado, não apenas às ciências mas a um leque variado de disciplinas”.

Relativamente ao grau de integração entre as várias disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado, a integração poderá ser dita mais ou menos profunda, consoante seja maior ou menor a interacção estabelecida entre as disciplinas que se pretende integrar.

A integração é apresentada como um processo cuja natureza é contínua. Num extremo, podem considerar-se as situações em que a interacção disciplinar é fraca, sendo mínima a integração entre as disciplinas, não se exigindo senão que os professores coordenam entre si o trabalho que cada um realiza na sua disciplina – Para situações como estas, os autores recorrem ao termo pluridisciplinaridade. No extremo oposto, as situações em que a interacção disciplinar é de tal forma elevada que as fronteiras entre as disciplinas desaparecem, conduzindo, no caso mais extremo, a uma situação de fusão dos diversos campos disciplinares envolvidos – Nestas situações, os autores utilizam o termo transdisciplinaridade.

Entre um e outro extremos, Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.36 e 37), consideram um “contínuo de situações em que é crescente a intensidade de integração entre disciplinas”, sendo difícil distinguir “com precisão onde acaba a pluridisciplinaridade e começa a interdisciplinaridade, onde acaba a interdisciplinaridade e começa a transdisciplinaridade”. Mais do que uma simples coordenação, passa a ocorrer um processo de aprofundamento progressivo da integração entre as disciplinas envolvidas, mantendo-se todavia os limites de cada uma. Nestas situações, os autores empregam o termo interdisciplinaridade.

Os autores abordam ainda o termo da “multidisciplinaridade”, frequentemente usado como sinónimo de “pluridisciplinaridade”, reservando-o para “designar as situações em que várias disciplinas totalmente independentes e autónomas se limitam a coexistir com outras no interior de um mesmo currículo ou programa de estudos, sem que qualquer relação ou articulação entre elas tenha sido pensada ou estabelecida” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.37).

Ao concluir a análise a esta categoria, os autores que seguimos referem que apesar de não ser unânime, esta é a opção terminológica que maior consenso reúne e também aquela que “melhor salvaguarda o sentido corrente com que a palavra interdisciplinaridade é utilizada pelos professores” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.38). Pombo, Guimarães e Levy alertam ainda para o facto da proposta apresentada não pretender estabelecer uma hierarquia valorativa entre os diferentes graus de intensidade de integração, tendo cada um

deles o seu próprio valor e a sua adequação às condições concretas em que cada experiência se realiza.

A categoria *perspectiva integradora*, diz respeito aos princípios teóricos subjacentes às situações de ensino integrado e que fundamentam e organizam o trabalho de integração, sendo a sua análise representada por Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.39) da seguinte forma:

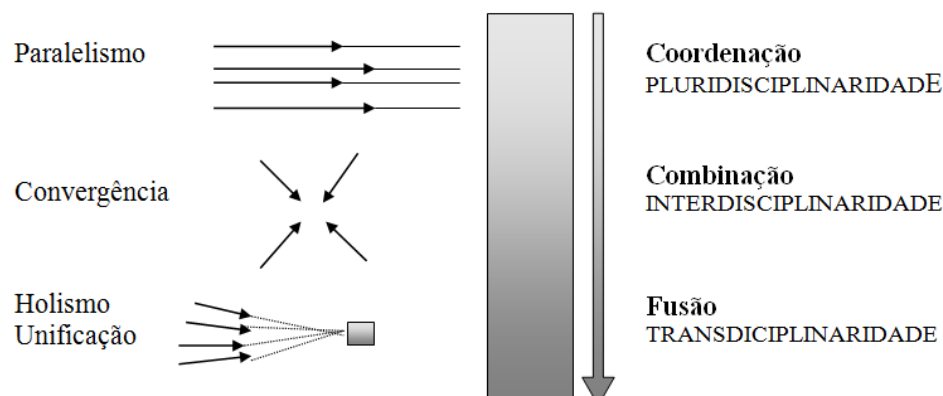


Figura 3: **Cenários da Integração Curricular**
(Fonte: Pombo, 1994, p.39)

Com base na figura, os autores referem que, “numa situação de ensino pluridisciplinar, está pressuposta a ideia de que as diferentes disciplinas devem desenvolver o seu trabalho lado a lado, sem que, em algum ponto, se torne necessário o encontro ou a confluência dos seus conteúdos ou dos seus métodos”. Desta forma, a coordenação disciplinar não supõe mais do que um paralelismo entre as disciplinas a envolver.

No caso de uma situação interdisciplinar, “o princípio teórico subjacente é o de que, sendo cada uma das disciplinas que concorrem para o estudo de um objecto comum detentora da sua perspectiva própria (perspectivismo) só a convergência ou combinação dessas perspectivas pode permitir o esclarecimento completo, harmonioso ou coerente do problema em questão” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.39). Quanto à situação de transdisciplinaridade, pressupõe-se a unidade global do mundo que transcende os saberes disciplinares, mas que constitui o limite para o qual convergem esses saberes (holismo).

A categoria *nível de realização da integração*, diz respeito ao lugar hierárquico em que são tomadas as decisões relativas à integração, considerando os seus autores, três níveis: um nível macro, um nível considerado intermédio e um nível micro.

O nível macro corresponde ao momento da elaboração dos *currícula*, em que deverão ser estabelecidas as grandes opções de ordem filosófica, política e educacional que, posteriormente, irão determinar o carácter globalmente mais ou menos integrador dos *currícula* escolar. O nível intermédio diz respeito ao momento da elaboração dos programas das várias disciplinas dos *currícula*, podendo a integração realizar-se em duas direcções. Horizontalmente, entre os programas das disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e verticalmente, estabelecendo uma maior coerência entre os programas das disciplinas dos diversos anos de escolaridade. O nível micro - refere-se ao momento da situação didáctica. A integração realiza-se, então, quer ao nível da concepção e planificação de uma experiência de ensino integrado, quer ao nível da sua efectiva realização.

Na análise a esta categoria, Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.41) consideram que “a situação ideal seria aquela em que a experiência de integração efectivamente realizada (nível micro) estivesse fundada e devidamente enquadrada numa elaboração integrada dos programas (nível intermédio) por sua vez decorrente de uma opção global pela integração (nível macro)”. Quando tomamos esta situação como referência para analisar a situação real, ao nível macro, verificamos que apesar de existir uma opção global pela integração, existem, em simultâneo, orientações e normativos que contrariam as opções inscritas na lei. Na verdade, não raras vezes, as opções de ordem filosófica, política e educacional vão sendo alteradas através de sucessivos e dispersos documentos normativo-legais e curriculares, conduzindo a incongruências no mesmo nível de integração. Também ao nível intermédio, desconhecemos quais os princípios ou orientações que exercem influência e enquadram a elaboração dos programas. Como compreender e aceitar que intenções declaradas e explicitadas a nível da política educativa global, passem a ser totalmente comprometidas ao nível da elaboração dos programas? Sendo a *letra* da lei clara relativamente ao *ensino globalizante* que caracteriza os quatro anos de escolaridade que compõem o primeiro ciclo, como compreender e aceitar orientações que conduzem a desvios e a afastamentos face ao legislado? Chegados ao nível micro, e no momento de conceber, planificar e, efectivamente, realizar uma experiência de ensino integrado, não estranhemos as hesitações, dúvidas e contradições que toda esta situação possa gerar.

A sexta categoria apresentada pelos autores, *via de integração*, que diz respeito à natureza curricular ou extra-curricular do espaço em que a experiência de ensino integrado toma corpo e que pode realizar-se segundo duas grandes vias. No caso da via curricular, ela

desenrola-se no interior do currículo escolar existente, podendo assumir ainda duas soluções possíveis: a experiência realiza-se mediante a integração de duas ou mais disciplinas – via (curricular) disciplinar – ou por intermédio de espaços não-disciplinares eventualmente previstos – via (curricular) extra-disciplinar. No caso da via extra-curricular, a integração realiza-se através de actividades exteriores ao currículo dos alunos, tratando-se de actividades facultativas.

A sétima categoria referida refere-se à *modalidade de integração* e diz respeito ao suporte didáctico e ao tipo de conteúdo em torno do qual a integração se organiza. Desta forma, “a integração pode realizar-se a nível dos programas das disciplinas curriculares ou apenas de determinadas unidades didácticas seleccionadas para o efeito, através de temas extrínsecos aos programas das diferentes disciplinas mas que se considera que podem permitir a sua integração total ou parcial através de actividades não lectivas mas que exijam o concurso de diversas disciplinas” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.43).

A categoria *duração da experiência de integração* refere-se ao período de tempo durante o qual se desenvolve a experiência de integração e que pode assumir os contornos de uma situação pontual quando a experiência se resume à realização de uma actividade específica; de uma localização temporal mais alargada, quando a experiência de integração passa, por exemplo, pelo tratamento integrado de uma unidade didáctica; de uma experiência que se estende ao longo de todo um ano de escolaridade, ou até mesmo por todo um ciclo de escolaridade.

A nona categoria, *origem da experiência de integração*, diz respeito à instância que é responsável pelo desencadear da realização da experiência de ensino integrado, a qual pode dever-se à iniciativa de pessoas ou instituições exteriores à escola (por exemplo, Ministério da Educação, Universidades, Centros de Formação de Professores) ou ser desencadeada no interior da escola, em diversas das suas instâncias (por exemplo Conselhos Pedagógicos, grupos disciplinares, um professor).

A última categoria apontada pelos autores que temos vindo a seguir refere-se ao *enquadramento da experiência de integração*, e diz respeito à existência ou não de apoios prestados à realização da experiência de integração e, nos casos em que existem, que tipos de apoios podem ser prestados.

Chegando ao final da reflexão que fizemos sobre o *contexto de produção*, salientamos que acerca dos pressupostos e princípios que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo (ensino globalizante, interdisciplinaridade e integração curricular), predomina a defesa de um currículo integrado e uma tendência pela globalização.

Estamos com Pacheco (2000, p.26) quando diz que “a globalização curricular faz sentido sobretudo quando se questiona a necessidade de uma educação geral, com sentido do domínio integrado dos campos do conhecimento” e quando nota que, a globalização tem vindo a ser contrariada pela organização do conhecimento em disciplinas.

Organização a que este autor imputa algumas vantagens, como o facto de aumentar a qualidade do ensino, evitar a superficialidade do que se aprende, na medida em que cada disciplina tem os seus próprios conceitos e modos de perspectivar o saber. Para defender a sua opinião cita Gardner, Boix e Mansilla (1994):

“Nós acreditamos que os indivíduos se encontrarão muito mais envolvidos e muito mais produtivos quando liderarem uma vida na qual o treino disciplinado se torne num elemento previsível. Do mesmo modo, defendemos que as disciplinas escolares representam resultados formidáveis dos seres humanos com talento, trabalhado arduamente durante séculos para lidar e explicar assuntos de importância permanente. Sem conhecimento disciplinar, os seres humanos são rapidamente reduzidos ao nível de crianças ignorantes, ou mesmo ao nível da barbárie.” (Pacheco, 2000, p. 26-27).

Também Young (2011) se apresenta crítico quanto à forma como as políticas educacionais têm incorporado o conhecimento, negligenciando-o ou marginalizando-o e sinaliza a importância de se desenvolver uma abordagem voltada para o conhecimento disciplinar (principal recurso para o trabalho de alunos e professores). O currículo não disciplinar, baseado em temas ou tópicos originados nos interesses dos alunos e na experiência individual dos professores, poderá revelar-se atraente para uns e para outros mas negligencia o conhecimento especializado, que é a razão de existência da própria escola que é um lugar onde o mundo é tratado como um “objecto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Efectivamente, o enfraquecimento da base disciplinar do currículo tornará mais difícil ou impossível aos alunos distinguirem esses dois patamares, o que se traduz num grave problema na conceptualização que poderão fazer do mundo.

Quanto à interdisciplinaridade, Young vê-a como uma parte normal do desenvolvimento do conhecimento, que decorrerá da abertura das disciplinas e das suas limitações, e não de algum princípio externo que se pretenda impor. Se o professor possui um domínio

aprofundado de várias disciplinas poderá realizar, de forma natural, um ensino interdisciplinar, mas em caso contrário, a interdisciplinaridade tenderá a ser artificial.

Transpondo-nos para a realidade curricular portuguesa, apesar da preponderância da defesa de um currículo integrado e da abordagem centrada no aluno e nos seus contextos, parece emergir uma tendência para o ensino no 1.º ciclo voltada para o conhecimento e para as disciplinas, numa lógica de currículo disciplinar. Essa tendência não foi, até ao momento, vertida de forma explícita em nenhum documento normativo-legal e curricular, mas pode inferir-se das matrizes curriculares (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho) e na reformulação dos programas e metas de algumas áreas disciplinares/disciplinas.

2.2.

Aspectos Identitários do 1.º ciclo do ensino básico

“O desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, em articulação com o conselho de docentes, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos” (ponto 3, do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho).

“Os problemas do Ensino Primário passaram a ser diluídos na agenda política marcada pela expansão da escola de massas. Esta dissolução do Ensino Primário no conceito de Ensino Básico tem contribuído para a inviabilização das problemáticas específicas do Ensino Primário e para uma definição dos seus problemas por referência aos do 2.º e 3.º ciclos (...) (Formosinho, 1998a, p.37).

Relativamente ao ensino básico, que além do 1.º ciclo, inclui os 2.º e o 3.º ciclos, e da tomada de medidas comuns aos três ciclos, a tutela reconhece que *o desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo*. O mesmo se reconhece na produção académica, nos discursos dos especialistas que têm dado atenção a este assunto. Apesar deste reconhecimento ser explícito na letra da lei, questionamo-nos quanto ao seu acolhimento em diferentes níveis de decisão curricular.

Esta situação, que concorre para a coerência do ensino básico, parece-nos igualmente concorrer para a diluição do 1.º ciclo no conceito mais vasto do ensino básico, como se de um todo uniforme se tratasse. Numa época em que se defende ser necessário combater a descaracterização de que o 1.º ciclo tem sido alvo, importa conhecer, não só como se caracterizou este nível de ensino no passado, mas também como se caracteriza actualmente. Conforme acima sugerimos, e seguindo o pensamento de diversos autores, entendemos que a realidade deste ciclo não se diluiu no conceito mais vasto do ensino básico, continuando a constituir uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica, com problemas também eles específicos (Formosinho, 1998a, p.11-12), cuja resolução implica o reconhecimento dos seus aspectos identitários.

Ao procurar um enquadramento para o estudo das especificidades do 1.º ciclo, começamos por nos deter na análise da designação “Escola Primária”, usada em Portugal ao longo do século XX, e substituída progressivamente por “escola do 1.º ciclo” a partir do final da década de 1980, em virtude de um conjunto de mudanças (traduzidas na Reorganização Curricular dos Ensino Básico e Secundário – Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Esta substituição, no entanto, é contestada por diversos autores (por exemplo, Sarmiento, 1994; Formosinho, 1998a), afirmando Formosinho, a este propósito, que “o abandono em Portugal do uso legal e profissional da designação “Ensino Primário” contribuiu para inviabilizar este sector e, desse modo, diluir os seus problemas e preocupações num conjunto mais geral de problemas que são os do Ensino Básico” (Formosinho, 1998a, p.11).

O autor acrescenta ainda que esta é a designação usada “na maior parte dos países europeus e americanos”, pelo que a sua manutenção teria vantagens até em termos académicos, numa perspectiva de comparação da nossa realidade com outras. Além disso, no âmbito geral da educação básica, o 1.º ciclo designaria, mais propriamente, a Educação Pré-Escolar (Formosinho, 1998b, p.27). Assim, o Ensino Primário ou Ensino Elementar é apresentado por Formosinho (1998a, p.11) como:

“... uma designação da educação comparada que define um nível de ensino destinado a uma faixa etária dos 5, 6 aos 10, 12 anos, de iniciação às aprendizagens académicas, geralmente leccionado em regime de monodocência, ou monodocência apoiada, com uma **perspectiva globalizadora do currículo**” (...)

Vários trabalhos de diagnóstico e análise do 1.º ciclo do ensino básico¹¹, realizados na década de 1990 apontam problemas de ordem pedagógica, organizacional e administrativa neste nível de escolaridade e avançam propostas de resolução, havendo, inclusive, apelos para a configuração de um pacto social e político no sentido de elevar aquele ciclo de escolaridade a “primeira prioridade política” (Azevedo, 1994, p.65).

Efectivamente, como diz Pires (2012), desde a sua instituição em 1986, o 1.º ciclo do ensino básico, herdeiro do “ensino primário”, tem vindo a ser progressivamente encarado pelos sucessivos governos como um *problema político*.

¹¹ Ver, a título de exemplo, Azevedo J. M. (1996); Azevedo J. (1994); Formosinho (1998); Formosinho, Ferreira e Ferreira (1998); Graça (1998); Sarmiento (1998; 2000).

Assim perspectivado, o 1.º ciclo do ensino básico parece transformar-se num “lugar-chave” da política educativa, tornando-se alvo de uma multiplicidade de medidas que parecem ter adquirido a sua expressão mais significativa na designada “Escola a Tempo Inteiro”.

Na perspectiva de Pires (2012, p.3), a operacionalização desta política veio promover o alargamento do tempo lectivo e a monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública, entrando, assim, em ruptura com outras práticas inspiradas no *não escolar*. Neste sentido, estamos perante um *novo paradigma* de escola pública e uma outra concepção de administração da educação (com a mediação autárquica), “preconizando um *modelo educativo* que, procurando conjugar o curricular com a oferta de enriquecimento curricular, *formaliza o não formal* e expande a *forma escolar*”.

Nem sempre a construção da especificidade do 1.º ciclo se tem afirmado da maneira mais consentânea. Efectivamente, conforme defende Roldão (2000, p.22), uma das autoras que tem marcado a orientação do currículo em Portugal, essa especificidade tem por vezes assentado na oposição aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário e, mais recentemente, à Educação de Infância:

“(…) uma das oposições clássicas que se vê em relação à educação de infância é que a educação de infância apostaria no desenvolvimento da criança global e o 1.º ciclo marca, por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens «sérias» [enquanto na] (...) educação de infância, (...) se valorizam os elementos afectivos e o comportamento interpessoal e social dos alunos e a escola do 1.º ciclo, (...) se associa à aprendizagem penosa, aquela coisa muito dura, muito dolorosa, que «coitadinhas das crianças», agora vão ter que fazer. Eu estou a referir-me à nossa representação, não estou a dizer que isto é assim de facto. Mas há uma associação da educação de infância à ideia de corresponder aos interesses das crianças, enquanto a escola «a sério», que começa com o 1.º ciclo, enfatiza as obrigações”.

Decorrente destas considerações, a mesma autora destaca três aspectos que considera serem os definidores de especificidade do 1.º ciclo: a iniciação às literacias – linguísticas, numeracias, científicas, estéticas e artísticas, etc. – entendendo ser este o papel fundamental deste ciclo (Roldão, 2000, p.26); a criação de hábitos e competências de estudo e de trabalho; e a abordagem integrada do conhecimento.

Como elemento definidor da especificidade/ ou da identidade do 1.º ciclo, Formosinho (1998a, p.20) realça que, nesta etapa de escolaridade, “ler, escrever e contar continua a ser uma definição adequada para o conjunto das aprendizagens académicas que são instituindo

tes do Ensino Primário”, tendo, no entanto, em consideração que o seu conteúdo evoluiu. Por sua vez, Alarcão (2008, p.114) salienta que se trata de uma etapa direccionada para o “desenvolvimento de saberes de base”, indispensáveis a cada cidadão:

“(…) se a educação infantil tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização básica orienta-se para a estruturação dos saberes de base, estruturantes, indispensáveis a cada cidadão. A criança que entra na escola muda o seu estatuto passando a assumir o papel de **criança-aluno**, papel que o pré-escolar já vinha preparando”.

A “criação de hábitos e competências de estudo e de trabalho”, não sendo uma função específica nem exclusiva do 1.º ciclo, está particularmente relacionada com esta fase da vida das crianças (Roldão, 2000, p.27) pelo que, não sendo garantida nesta etapa, comprometerá, em larga medida, o resto do percurso escolar do aluno. Complementarmente, a mesma autora diz tratar-se de “um nível de ensino em que é específica a abordagem integrada do conhecimento”, a qual se justifica por duas razões:

“Por um lado, porque os miúdos ainda estão numa fase do seu desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real. Por outro lado, porque a abordagem integrada é indispensável para se poder aceder a conhecimentos especializados”.

E, acrescenta:

“... é impossível dar sentido a conhecimentos especializados, ramos específicos do conhecimento, sem ter a percepção e a compreensão interactiva do que é a globalidade das coisas. Portanto, não é só porque os alunos nesta fase estão em processo de desenvolvimento que essa integração porventura é adequada mas porque, em termos de pensamento científico, em termos de conhecimento se começa assim. O conhecimento é integrado e a especialização é um mecanismo de análise que se opera sobre o que é em si mesmo integrado e continua a ser integrado.”

No que respeita a este último aspecto, também Formosinho (1998a, p.13), defende uma “visão mais globalizadora” da organização curricular do ensino primário, onde se deverá apostar no “gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas e na integração curricular”.

Para além destas três especificidades, outras são apontadas como caracterizadoras do ensino primário /1.º ciclo, merecendo destaque na literatura.

O “contexto escolar” é uma delas, merecendo a sua rede escolar particular atenção. A fragmentação e a insularização da escola caracterizaram durante muito tempo o Ensino Pri-

mário em Portugal. Mais recentemente, tem-se procurado um ajuste entre uma rede escolar dimensionada para um mundo rural que tende a desaparecer e uma rede dimensionada para uma sociedade cada vez mais urbanizada e em queda demográfica. Este ajuste, sendo levado a cabo numa lógica centralizadora, nem sempre tem tido em conta os impactos da extinção de escolas em termos de desvitalização material e simbólica de certas comunidades, e “os sacrifícios impostos às crianças pelo tempo e condições de deslocações, pelo seu precoce desenraizamento” (Sarmiento, Sousa & Ferreira, 1998).

Formosinho (1998a, p.29) aponta as consequências que a dispersão da rede escolar assumiu ao nível pedagógico, constituindo-se como um entrave a um desenvolvimento educacional adequado. Esta dispersão, aliada à sua composição em pequenas unidades, repercutiu-se na dificuldade em criar comunidades profissionais estáveis, capazes de empreenderem projectos pedagógicos consistentes.

A este aspecto alia-se a frequente penúria dos equipamentos, a degradação das instalações escolares e as precárias condições de higiene. Formosinho (1998a, p.15) apresenta uma descrição da realidade do 1.º ciclo como constituída “à base de um professor, uma sala e um grupo de alunos”, assente na interacção e dispensando outros recursos didácticos para além do quadro e do giz. Opinião semelhante manifesta Rangel (1998, p.19) quando, a propósito das “novas tecnologias” refere que “as nossas escolas não estão atrasadas. Estão absolutamente na Pré-História!”.

Neste século muitas transformações ocorreram a este nível, no entanto, muitas são também as desigualdades que têm surgido, introduzidas sobretudo pelas autarquias, quando decidem, ou não, investir em equipamentos educativos, novos espaços, como salas de expressão plástica, de música, laboratórios para a iniciação à experimentação científica, informática, centros de recursos/bibliotecas, salas de estudo, cozinha e refeitório em conformidade, espaços para a actividade física, etc.; Efectivamente, alerta Louro (1999), estamos perante uma nova realidade, pois “ao mesmo tempo que se verifica uma uniformidade legislativa, as práticas parecem demonstrar a existência de alguma diversidade na intervenção educativa das autarquias portuguesas, quer no que diz respeito às competências legalmente atribuídas, quer no trabalho desempenhado por sua iniciativa própria”.

No que respeita ao contexto, é de considerar também o diagnóstico económico do Ensino Primário, que Formosinho (1998a, p.28) refere como praticamente desprovido de or-

çamento, e apesar da situação do 1.º ciclo ter evoluído sob o ponto de vista administrativo, continua a evidenciar fortes carências financeiras e materiais.

Ainda no quadro do contexto, é de considerar a insatisfação e a resistência dos professores do 1.º ciclo relativamente ao controlo da escola-sede. Ferreira (2004, capítulo 5, p.232), ao estudar um Agrupamento de Escolas, constituído por iniciativa do respectivo Centro de Área Educativa, considera que este aspecto leva estes profissionais a verem-se como “vítimas” da fúria e do ímpeto controladores do conselho executivo. Nas palavras de um deles:

“Eu acho que nós estamos a ser um bocado controlados pelo (...) conselho executivo. Há uma grande insatisfação em relação ao AE. Não há liberdade nenhuma, cada vez estamos mais dependentes. (...) Para já é desagradável o coordenador ter que se deslocar à EB 2, 3 para pedir coisas. É muito desagradável porque vai num papel subalterno e acho que não é isso que se pretende, (...). (...) acho que há um bocado de arrogância (...). (...) no aspecto dos recursos financeiros, no fundo esperava-se mais apoio do AE. Sempre houve problemas de verba, mas o AE acho que os agravou. Claro que podem fazer floreios a dizer que corre tudo bem, mas nem tudo corre bem.”

Também na investigação de Silva (2004, citada por Lima, 2011, p.106) conduzida com semelhante propósito, uma entrevistada referia:

“A escola resolvia logo o problema de gerir pelo menos verbas da Junta de Freguesia. Ela atribuíam um X e a escola geria conforme as necessidades. Através do Agrupamento é tudo mais... pronto ... tenho de pedir tudo, não é? [...] Tem de se dirigir primeiro ao Agrupamento [sic]. Por exemplo, imaginemos que queremos comprar umas colas que de momento não há, tem de se aguardar, pedir ao Agrupamento e aguardar”.

Outro aspecto apontado por Formosinho (1998a, p.26) como identitário do ensino primário é a “descontinuidade entre níveis”. Tendo sido, durante muito tempo, o único ciclo obrigatório, viveu como “um nível de ensino autónomo e não como um ciclo do Ensino Básico” (Sarmiento, 1998, p.41). Amiguiño, Afonso & Brandão (1998, p.172), ao estudarem uma escola básica integrada, reconhecem igualmente que “a grande maioria dos professores de um determinado ciclo ignora o que se passa nos restantes”; e ao estudarem uma escola do mesmo tipo, Pinto & Moura (1998, p.145) concluem: “muito embora os dois ciclos estejam juntos no mesmo edifício, não é tão claro que a articulação seja conseguida ao nível do funcionamento pedagógico [...]. É de referir que não existe um trabalho sistemático de articulação

pedagógica entre o 2.º e o 3.º ciclo”, o que conduz os autores à interrogação: “Escolas Básicas 2,3: um edifício e duas escolas ou uma organização integrada?”

Com a criação dos agrupamentos de escolas, o Ministério da Educação e Ciência justificava a medida como favorável a uma “cultura de colaboração” entre níveis de escolaridade na educação básica. Apesar da intenção, o processo parece não ter tido exactamente essa consequência ao nível do trabalho docente, acarretando, antes, uma série de mudanças que provocaram profundas alterações no trabalho dos professores do 1.º ciclo, que passou a estar fortemente marcado pela lógica burocrática. Esta realidade é captada por Ferreira (2004, capítulo 5, p.233) quando refere que para os professores dos 2.º e 3.º ciclos “a constituição do agrupamento não trouxe mudanças visíveis nem invasoras do seu sacro-espaço”, enquanto para os professores do 1.º ciclo, as alterações foram bem mais substanciais, como confirma o testemunho seguinte:

“Antes do AE, antes de fazermos as reuniões lá no AE [EB 2, 3] de coordenação de ano e o conselho de docentes. Antes reuníamos aqui na escola e resolvíamos os problemas uns com os outros, agora não há uma única reunião na escola. Em Setembro passámos o mês todo no AE, na EB 2, 3 (...) Quando entrámos para o AE eu julguei que haveria um maior apoio, julguei que seria essa a mais-valia do AE, mas, neste momento, preferia estar a trabalhar só na escola e não estar agrupada a ninguém.”

Um terceiro aspecto apresentado por Formosinho (1998a, p.29) como identitário do ensino primário é a “descontinuidade da relação pedagógica”, provocada pela mobilidade dos professores, constituindo-se como um factor de ruptura no que diz respeito às relações professor/aluno, professor/professor, professor/pais e professor/comunidade. Esta circunstância é tanto mais grave quanto mais pequenas são as crianças e porque, ao tratar-se de um nível de ensino em que vigora a monodocência, a relação pedagógica é marcadamente uma relação pessoal. A propósito dessa mobilidade, salientamos que o sistema de concursos em vigor até 2005/2006 obrigava os professores a concorrer anualmente, sendo frequente a mudança de escola todos os anos; a partir de 2009/2010 passou a ser de quatro anos, o que parece ter minorado esse problema.

Passamos para um quarto aspecto que parece marcar a especificidade do ciclo em que nos centramos: o individualismo no exercício da docência. Leite e Fernandes (2010, p.201) referem-no como estando muito presente na investigação em diferentes países. O estudo desenvolvido por Ávila (2002, citado por Leite e Fernandes, 2010, p.201) em duas es-

colas portuguesas do ensino secundário salienta “a escassez de relações profissionais informais com os seus colegas, a diminuta partilha sobre aspectos relacionados com os alunos e de troca de materiais e a quase ausência de processos de “*planificação conjunta e (trabalho) em equipa*”. Também os elementos recolhidos no estudo de avaliação dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto que Leite e Fernandes (2005) realizaram, “concorrem para a tese de que os quotidianos de trabalho dos professores, nas situações estudadas, são ainda fortemente marcados por um individualismo profissional”.

Não sendo um fenómeno exclusivo do exercício da docência no 1.º ciclo, Formosinho (1998a, p.32) considera que a situação geográfica e organizacional do Ensino Primário contribuiu de modo substantivo para a sua sedimentação e mesmo nas escolas em que há um maior número de docentes, as suas relações são de meros aglomerados, onde cada um tende a desenvolver uma “socialização burocrática”. Assim, a “cultura de colaboração” como forma de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, constitui uma aspiração que, para ser conseguida não bastará a determinação da tutela.

Efectivamente, conforme testemunharam alguns professores no estudo de Ferreira (2004, capítulo 5, p.233), antes da existência dos agrupamentos, já muitas escolas desenvolviam trabalho em equipa, resolvendo os seus próprios problemas. Após a constituição dos agrupamentos, e quando julgavam passar a ter mais apoio, viram-se confrontados com determinações que vieram perturbar as dinâmicas já existentes e que se revelavam funcionais e com a disseminação da “lógica burocrática” que passa a ocupar uma parte substancial do tempo dos professores, “tendo em conta a constante necessidade de redigir documentos que provem o cumprimento de normas e procedimentos legais” (Leite e Fernandes, 2010, p.201).

Centramo-nos numa quinta especificidade que se relaciona com a formação dos professores do 1.º ciclo por entendermos, tal como Sarmiento (1994, p.33), que “a escola primária, enquanto organização educativa, tem especificidades que condicionam o perfil e a identidade dos seus professores”. Desta forma, perspectivamos e valorizamos a formação inicial e contínua como condicionante do perfil e identidade destes profissionais.

Sendo inúmeros os problemas apontados à formação inicial de professores em geral e à formação inicial de professores do 1.º ciclo em particular, Formosinho (1998a, p.33) entende como inadequada a formação que é proporcionada por uma licenciatura concebida como preparação disciplinar para o 2.º ciclo, e que acaba por habilitar também para o 1.º ciclo. Esta

situação, aliada à falta de colocação no 2.º ciclo, conduziu muitos professores desmotivados e sem formação específica nas áreas disciplinares do 1.º ciclo, a leccionar neste nível de ensino. Visão igualmente crítica apresenta Pinto (1998, p.21), que vê este modelo como pouco interessante e ineficaz:

“Primeiro, se queremos preservar um ensino monodocente, a formação terá de ser uma formação generalista “de banda larga” e isto não é necessariamente sinónimo de “não saber nada”. Admito que os cursos de formação de professores, através de um sistema de opções, permitam que um aluno aprofunde determinado saber. Mas isso não é ser especialista. Em segundo lugar, é hoje reconhecida a necessidade de uma *formação ao longo da vida*. Assim, a formação inicial não tem que “dar tudo de uma só vez” mas aquilo que se considera fundamental para o desempenho de uma profissão. O que deveria ser pensado era num dispositivo de formação contínua coerente (pelo menos naquela que o Estado suporta) [...]. Em terceiro lugar, acentuo a importância da existência de uma equipa pedagógica, (...). Esta equipa deve ser constituída na base da diversidade de competências em função das necessidades de cada agrupamento. (...) De resto, está ainda por provar que um professor especialista seja melhor que um professor generalista”.

Também Rangel (2000, p.19) refere a formação como um dos problemas mais complicados que se colocam no 1.º ciclo, afirmando:

“Nós tivemos as Equipas de Intervenção Artísticas (EIA's) para as expressões, para o apoio às expressões artísticas; tivemos serviços de coordenação de Educação Física e Desporto Escolar; temos tido estruturas que, de fora, tentam fazer um apoio sistemático às escolas. Isto revela uma dificuldade de lidarmos com o currículo e levanta um dos problemas que considero dos mais complicados: o da polivalência. Não se deve perder a ideia do professor polivalente, mas também não podemos pensar que os professores conseguirão ser, igualmente, seguros em todas as áreas”.

Ao destacar a necessidade do cumprimento do currículo na sua totalidade, Rangel (2000, p.63), aconselha a manutenção do regime de monodocência no 1.º ciclo, com a possibilidade dos professores poderem aprofundar a sua formação e construir um trajecto de formação com alguma consistência e especificidade. O autor caracteriza o que diz verificar-se com os professores desse ciclo (tendo ele próprio sentido o mesmo), da seguinte forma:

“Interessamo-nos por tudo, porque sentimos que precisamos de tudo. Vamos a uma acção de Matemática agora, depois vamos a uma de Português, depois saltamos para as expressões ou outra área... Não temos um percurso, uma continuidade de formação. Assim, ficamos com a ideia de que temos apenas uns saberes vagos, umas sensibilizações. Parece que temos inicia-

ções e sensibilizações sobre tudo e afinal não sabemos nada. Acho que é preciso encontrar uma forma de aprofundar alguns saberes” (Rangel, 1998, p.24).

Ainda em termos de formação, denota-se a falta de capacidade/preparação que a generalidade destes professores parece sentir para ensinar áreas disciplinares tão diversas como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio (onde se inclui o Ensino Experimental das Ciências), as Expressões Artísticas (Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática) e Físico-Motoras, assim como o *Apoio ao Estudo* e a *Oferta Complementar*, onde se enquadra a “Educação para a Cidadania¹²”. Formosinho (1998b, p.25) faz referência a este constrangimento quando diz não acreditar que um professor seja capaz de ensinar, ao mesmo nível, com o mesmo empenho e gosto, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Dramática.

Crítico face à formação contínua, Rangel (1998, p.20) defende que “para além das questões gerais da gestão pedagógica, torna-se necessário formar o professor ou actualizar a sua formação nas Ciências, na Língua Portuguesa, na Matemática, na Música. Mas nunca se pega verdadeiramente em nada. Juntam-se os professores, faz-se uma pequena sensibilização e nunca se aprofunda nada”. A propósito desta superficialidade Gatti (2008, citada por Cruz & Neto, 2012, p.387), após realizar uma análise dos currículos prescritos para formação de professores, concluiu que “os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objectos dos cursos de formação e questionou se essa formação panorâmica para um profissional que irá planejar, ministrar aulas e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de dotá-lo de competências que lhe permitam adoptar uma prática interdisciplinar”. Assim, a autora levanta a seguinte questão: “Como ser capaz de desenvolver práticas interdisciplinares, tendo uma frágil base disciplinar?”

Para pensar a questão do conhecimento profissional do professor com mais propriedade, recorremos a estudos como os que, na linha de trabalho de Lee Shulman, têm sido levados a cabo desde a década de 90, por exemplo por Ball, Hill e Rowan, permitindo estabelecer

¹² As linhas orientadoras da “Educação para a Cidadania” foram consultadas em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>, onde são apresentadas as dimensões para as quais já foram elaborados documentos orientadores, nomeadamente: A Educação Rodoviária”, “A Educação para o Desenvolvimento”, “A Educação para a Igualdade de Género”, “A Educação para os Direitos Humanos”, “A Educação Financeira”, “A Educação para a Segurança e Defesa Nacional”, “A promoção do Voluntariado”, “A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável”, “A Dimensão Europeia da Educação”, “A Educação para os Media”, “A Educação para a Saúde e a Sexualidade”, “A Educação para o Empreendedorismo” e a “Educação do Consumidor”.

uma relação causal entre o domínio do conhecimento disciplinar dos professores e o desempenho académico dos alunos, concluindo que quanto mais amplo e profundo é esse conhecimento melhor é o ensino, com repercussões no desempenho académico dos alunos (Hill, Rowan & Ball, 2005, citados por Viegas, Hermínia, 2013, p.151).

Considerando que os professores devem possuir um conhecimento específico para a profissão que exercem, assentam no pressuposto de que a especificidade do ensino reside na capacidade dos docentes para tornarem os saberes disciplinares acessíveis aos alunos, de modo que, ainda não os dominando, possam apropriar-se deles. Como se perceberá, estamos perante um trabalho que requer uma preparação profissional exímia e um desempenho primoroso nas diversas fases de ensino.

Com ligações a esta equipa, e na mesma linha, a investigadora Liping Ma (2009) defende que o “segredo” do êxito dos alunos reside na boa preparação dos professores pelo que estes devem ter um conhecimento profundo daquilo que ensinam. Esta ideia da existência de um conhecimento requerido para o ensino é, de resto, focada por Shulman, pelo menos desde os anos de 1980, tendo estabelecido “categorias da base de conhecimentos do professor” que iam desde o conhecimento do conteúdo, pedagógico, didáctico, do currículo, dos alunos e da aprendizagem, até ao conhecimento dos contextos educativos, dos objectivos, finalidades, valores e fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005).

Resumindo, o conhecimento profissional do professor e a sua aptidão para ensinar, ainda que não completamente esclarecida, não se compadece com a aquisição de competências imprecisas e demasiado genéricas, antes requer um conjunto articulado de conhecimentos especializados. Ao imputar-se-lhe uma polivalência curricular é esperado que a sua formação inicial e contínua lhe proporcione a aquisição, o desenvolvimento e o treino dos diferentes domínios do conhecimento que a investigação tem revelado serem cruciais para o desempenho profissional (Ball, 2009), que, no caso, do professor do 1.º ciclo, deverão adaptar-se a todas e a cada uma das componentes que constituem a actual matriz curricular.

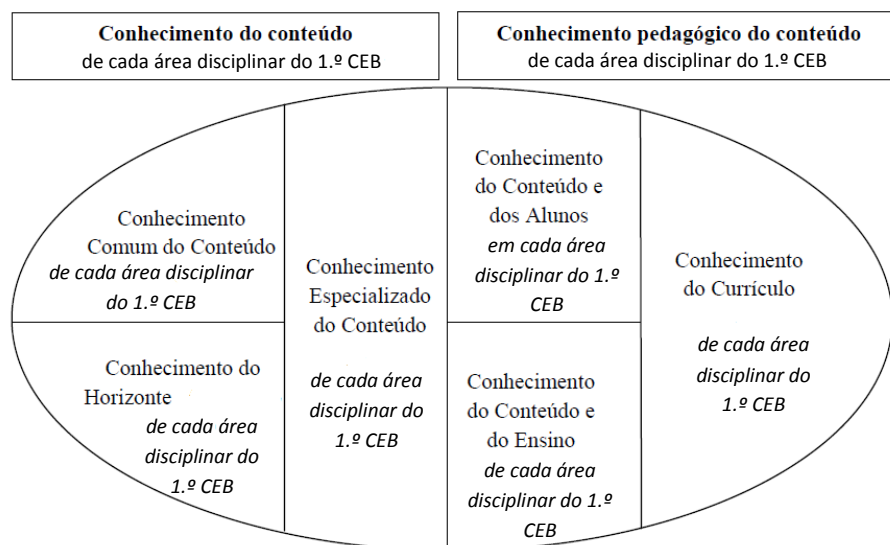


Figura 4 – Adaptação para os professores do 1.º ciclo das componentes do conhecimento profissional de Ball *et al.*, 2009.

Como exemplo, e apenas para que se perceba a complexidade de que se reveste o conhecimento profissional do professor do 1.º ciclo, solicitamos a realização do exercício de nos centrarmos no subdomínio do Conteúdo: *Conhecimento Especializado do Conteúdo*, para que percebamos a estrutura e dimensão dos conhecimentos e competências que um professor do 1.º Ciclo deverá reunir para desenvolver o trabalho ao nível da Matemática, do Português, do Estudo do Meio (Ciências Naturais, Biologia, História de Portugal, Geografia, etc...), da Expressão Plástica, da Expressão Musical, da Expressão Dramática, da Expressão Físico-Motora, etc...

Desta forma, e ao procurarmos uma adaptação do modelo de Ball *et al.* (2008) para cada uma das componentes que constituem a actual matriz curricular do 1.º ciclo, pretendemos destacar a complexidade que envolve a formação e a prática de um professor do 1.º ciclo, isto é, do seu conhecimento profissional, impondo-se um urgente e consciente debate em torno da organização do processo de ensino neste ciclo da escolaridade básica.

A ideia do professor polivalente, abordada por Rangel, a que antes aludimos, constitui, conforme reconhecem Cruz e Neto (2012, p.391), um “elemento constitutivo da identidade profissional dos professores primários, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário”. Lima (2007, p.65) apresenta o professor dos anos iniciais como:

“... o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento que compõem actualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ser professor polivalente significa saber ensinar essas diferentes áreas e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses educandos.

Neste sentido, a autora vê a polivalência como a essência do trabalho do professor dos anos iniciais, que se completa em várias dimensões e requer um “olhar multirreferencial”. O professor não é aquele que apenas atende à perspectiva disciplinar dos conteúdos das várias áreas do conhecimento mas que compreende e se envolve na formação dos alunos como pessoas. Esta nota não concorre para a desvalorização do conhecimento, pois os professores têm de ter um “conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo que identifiquem possibilidades de diálogo entre os vários saberes”, mas para dizer que têm de ir além disso (Gatti, 2008, citada por Cruz e Neto, 2012, p.387).

Implicando a monodocência a responsabilização de um professor por um grupo de alunos, vemos igualmente reconhecido por Formosinho (1998a, p.30) que a monodocência integral “exige a polivalência do professor demasiado ampla”. A polivalência curricular do professor surge assim como um aspecto (6.º) identitário deste nível de ensino. A tendência para iniciar “precocemente o ensino de uma língua estrangeira, a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais configuram, (...) um papel do professor tão complexo, que se torna difícil desempenhá-lo adequadamente sem apoio. Para além destas áreas, a evolução científica e tecnológica exige cada vez mais apoio aos professores para a alfabetização em diferentes domínios – alfabetização científica, alfabetização informática, ensino da língua materna, ensino de alunos com necessidades educativas especiais, etc.”

A propósito da polivalência e da excessiva responsabilização do professor do 1.º ciclo, Rangel (1998, p.23) refere que a questão “tem de ser pensada de forma muito realista porque senão o resultado que teremos será a fuga” e isto com base em entrevistas que realizou a vários professores que estavam a fazer Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESES): a sua maioria não pretendia aperfeiçoar o seu ensino no 1.º ciclo mas, antes, passar para o 2.º Ciclo. O autor salienta que uma das professoras afirmava “muito claramente, que a grande vantagem é que não precisava de se preocupar com todas as áreas”. À mesma conclusão chegaram Cruz e Neto (2012, p.391), quando verificaram que na realidade concreta e diária

das salas de aula, a polivalência é sentida como actividade pesada, sentimento que se traduz “em diversos pedidos de liberação, troca de serviços e busca de intervenções externas, ou seja, de parcerias com outros profissionais.”

A par da polivalência curricular e da excessiva responsabilização atribuída ao professor do 1.º ciclo, encontramos ainda associado o “erro básico dos discursos do super-professor” (Formosinho, 1998a, p.45), que conduzem ao equívoco persistente de transformar as diversas tarefas cometidas à escola (organização) em papéis do professor. Partilharmos com Formosinho a ideia de que esses discursos “transformam as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais individuais do professor” e, é nossa convicção que, ao serem confrontados com tantas e tão diversas solicitações e responsabilidades, os professores, involuntariamente, tenderão a desviar-se de uma educação escolar fundamentalmente preocupada com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Reduzindo-se, não raras vezes, a escola do 1.º ciclo, a um único sujeito, ou grupo restrito de sujeitos - os professores titulares de turma -, assume-se, como tendência, transferir para estes profissionais as funções sociais e morais que deveriam ser outorgadas à escola enquanto organização. Apesar do ensino em monodocência pressupor a polivalência curricular do professor, não nos parece aceitável que se continue a fazer recair sobre esses mesmos professores, sem qualquer partilha de responsabilidades, as funções que deveriam ser atribuídas à escola no seu todo, bem como a outros espaços de educação: familiares, sociais, associativos, religiosos, culturais, etc., enquanto respostas para um desenvolvimento saudável e harmonioso. Nesse sentido, concordamos e evocamos Formosinho (1998a, p.45) quando defende que “a escola só pode desempenhar-se de funções tão díspares através da especialização de tarefas; assim, a especialização dos professores é uma resposta organizacional à diversificação da função docente”.

A polivalência curricular atribuída ao professor do 1.º ciclo parece conduzi-lo a uma responsabilidade que Formosinho considera integral e que admite poder ser excessiva. Efetivamente, o facto do professor titular de turma ser o único responsável pela gestão do currículo (cada vez mais diversificado) e, concomitantemente, responsável exclusivo por tudo o que se passa com os seus alunos, nomeadamente nas AEC, a par da gestão de todo o tipo de encargos que ultrapassam a parte académica, leva-nos a reiterar como excessiva a responsabilidade que lhe é exigida.

Contrariamente ao que acontece com os professores dos outros níveis de ensino, cuja responsabilidade pelo que se passa com os alunos de uma turma é partilhada pelo conjunto de professores dessa mesma turma, a profissionalidade dos professores do Ensino Primário, conforme salienta Formosinho (1998, p.14), leva-os a uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos e na sala, chegando Formosinho a considerar que “talvez haja mesmo um excesso de responsabilização”. Nesta linha de pensamento, consideramos a responsabilidade integral outra das características apontadas por Formosinho como específica deste nível de ensino.

Apesar da polivalência curricular ser assumida como um aspecto identitário dos professores do 1.º ciclo, pensamos ser fundamental destacar a sua estruturante e histórica função de alfabetizadores. Ao propô-lo, pretendemos fazer sobressair o papel crucial do professor no processo que José Morais (2013, p.14) designa como a “acção de alfabetizar, de fazer de todos os humanos leitores e letrados”, em que essa acção “não é concebida apenas como um instrumento para a democracia, mas como uma afirmação e uma manifestação de democracia real”.

Na obra, *Alfabetizar em Democracia*, este psicólogo que se tem dedicado aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, refere que “dadas as características do código ortográfico português, e supondo um ensino apropriado e um desenvolvimento cognitivo e linguístico normal, os níveis básicos podem ser atingidos no fim do 1.º ano de instrução e os níveis hábeis¹³ no fim do 4.º ano” (Morais, 2013, p.17), o que parece conferir alguma consistência à nossa intenção de destacar como estruturante a sua função na instrução da leitura e da escrita, constituindo um dos aspectos que gostaríamos de ver reconhecido como identitário dos professores do 1.º ciclo. Sendo este o “período sensível” mais indicado para adquirir e desenvolver essas aprendizagens e capacidades, faz todo o sentido que se invista, com qualidade e acuidade, no seu ensino. No prefácio desse livro, “Como se aprende a ler?”, refere que “nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se” e para se aprenderem é preciso que sejam ensinadas: “aprende-se sendo ensinado e tanto melhor quanto se é mais bem ensinado” (Morais, 2010, p.5). Para que este ensino possa ocorrer com qualidade é preciso que, quem ensina, saiba como se ensina a ler e escrever, recorrendo aos

¹³ Segundo o autor (2013, p.17), os níveis hábeis só se atingem depois de alguns anos de prática, “que correspondem à ativação automática de representações ortográficas”.

métodos que a ciência tem indicado serem os mais adequados nesse processo, e conforme já fundamentámos, os professores do 1.º ciclo deverão ser profissionais especialistas e com uma preparação exímia e um desempenho primoroso ao nível científico, pedagógico e didático.

Quando se defende que a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita se inscreve – para o bem e para o mal – de forma indelével em todas as aprendizagens posteriores, não podemos aceitar a relativização da importância do seu ensino. Assim se compreende que Morais (2013, p.17), sublinhe que os alunos deverão sair do 1.º ciclo com a plena aquisição dos “níveis básicos” dessas duas competências cujo desenvolvimento é função primordial do 1.º ciclo, sem que isso seja conotado com um passado distante a que é habitual atribuir-se uma conotação negativa.

Formosinho (1998a), aponta a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos como outro dos aspectos identitários do 1.º ciclo: geralmente com idades compreendidas entre os seis e nove anos, estão organizados em turmas, por anos de escolaridade em certas circunstâncias bastante heterogéneas. Apenas em escolas com muitos alunos se conseguem turmas mais homogéneas e em que funcione apenas um ano de escolaridade por turma. Além disso, e apesar de cada vez menos frequentes, ainda continuam a existir escolas com uma única turma que reúne os vários anos de escolaridade. Desta maneira, este autor considera a prática pedagógica no Ensino Primário como bastante diferenciada relativamente aos restantes níveis de ensino. Essa natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal conduz, segundo o autor, a uma “maior responsabilidade do professor pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, a nível social e ao nível moral visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes diferentes aspectos” (p.14).

Ora, não podemos deixar de questionar se a responsabilidade do professor por todos os aspectos do desenvolvimento da criança deverá ser aceite pacificamente, como se um dado adquirido se tratasse, ou se deverá ser submetida a uma profunda ponderação, que não poderá deixar de fora a possibilidade de incluir a própria família e outros profissionais na assunção dessa responsabilidade.

Igualmente marcante e caracterizadora deste nível de ensino, quer pela faixa etária dos alunos e do seu nível de desenvolvimento, quer pela pouca autonomia que ainda apresentam, sobressai o respeito pelo ritmo de cada criança. Efectivamente, este parece-nos um dos aspectos a que os professores do 1.º ciclo são mais sensíveis, e que acaba por conduzir à preparação de inúmeras “actividades e tarefas de ensino individualizado”, que dificultam o trabalho e o ensino do professor, diferenciando-o, também dessa forma, da prática de ensino exercida nos restantes níveis de ensino.

O perfil de monodocência do professor é outro dos aspectos identitários do 1.º ciclo, reconhecido na própria Lei de Bases do Sistema Educativo, que refere, no seu art.º 8, alínea a) que “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Apesar de colocar a tónica no professor único, o normativo admite que este possa ser coadjuvado em áreas especializadas, abrindo-se a possibilidade a uma visão mais alargada deste traço identitário da profissão.

Formosinho (1998a, p.13) refere que a organização do processo de ensino é geralmente baseada na monodocência, seja integral ou com apoios, para facilitar a integração curricular do conjunto das várias aprendizagens académicas que os alunos vão iniciar, sendo ao professor da turma que cumpre tornar efectiva a “gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e, até por vezes, dos tempos livres”.

Formosinho (1998a, p.61) refere-se à cultura profissional baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral como distinta da cultura profissional baseada na lógica disciplinar, dando origem a práticas organizacionais diferentes e a uma cultura organizacional, também ela, diferente. Na perspectiva do autor:

“Numa cultura profissional baseada num desempenho pedagógico generalista, numa identidade profissional que se baseia não numa ligação a uma área específica de conhecimento, mas numa ligação aos sujeitos da educação, os professores do Ensino Básico Primário identificam-se como professores de crianças. Num desempenho que assume uma responsabilidade integral pela criança há uma **perspectiva holística** que está ausente da tendência natural de compartimentação disciplinar presente nos Ensino Secundário inferior e superior”.

Entendido o perfil de monodocência como um traço identitário da profissão de professor do 1.º ciclo, com uma cultura profissional distinta dos professores dos restantes níveis de ensino, e sendo considerada facilitadora da integração curricular que se tem preconizado, consideramos premente que, no momento em que parece emergir uma lógica disciplinar para o ensino no 1.º ciclo, se discuta o modelo de organização pedagógica mais adequado para o ensino neste nível de escolaridade.

A tendência, ainda em vigor, que apela ao “ensino globalizante” e à “integração curricular” parece justificar a existência de um único professor a quem cumpre tornar efectiva a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica (Formosinho, 1998a, p.61). Com uma cultura profissional marcada pelo desempenho pedagógico generalista que, por sua vez, conduz à assumpção de uma responsabilidade integral pela criança - *perspectiva holística*, parece justificar-se a manutenção de uma organização curricular baseada no *código integrado*, em oposição ao *código compartimentado* (Pacheco, 2001, p. 84). Por outro lado, com a valorização do conhecimento disciplinar e com a organização do currículo por disciplinas, que tem conduzido à emergência do ensino disciplinar no 1.º ciclo, vemo-nos na obrigação de discutir a organização do seu processo de ensino, nomeadamente o seu modelo, bem como o papel e as funções até agora atribuídas exclusivamente ao único professor responsável pela gestão de todo o currículo.

Com uma identidade profissional que não se baseia numa ligação a uma área específica de conhecimento, como acontece nos restantes níveis do ensino básico e no ensino secundário (onde predomina a compartimentação disciplinar e o princípio em que o professor é responsável por uma só disciplina), ter-se-á de ponderar a existência de um regime de docência em que o professor passará a ser responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada (Pacheco, 2001, p. 81) ou, pelo menos, tornar-se-á necessário que a gestão do currículo, até ao momento da exclusiva responsabilidade de um único professor, passe a ser partilhada por mais do que um professor.

Antes mesmo de emergir esta tendência disciplinar para o ensino no 1.º ciclo, já a questão da monodocência (integral ou coadjuvada) era debatida por diversos especialistas académicos neste domínio, ao nível do *contexto de influência*, pelo que, de seguida, se apresentam as suas principais ideias.

Apesar dos constrangimentos e limites que alguns autores apontam à prática da monodocência, há quem, como Rangel (2000, p.64), indique razões para que o ensino no 1.º ciclo continue a ser da responsabilidade de um professor, que têm a ver:

“em primeiro lugar, com factores de ordem psicológica: com o aluno e com a sua visão do mundo; com a sua afectividade – a necessidade de terem uma pessoa de referência; etc. A um segundo nível, têm a ver com questões pedagógicas e com a própria aprendizagem: a tal necessidade de uma visão globalizadora, antes de entrarem no conhecimento especializado”.

A defesa da monodocência é igualmente apoiada por Alarcão (2008) que propõe e fundamenta a reestruturação da organização escolar, fundindo o 1.º e o 2.º ciclos e alargando, conseqüentemente, o regime de monodocência até ao 6.º ano de escolaridade. Para Roldão (2008, p.193), esta proposta justifica-se pela necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela vinculação a alguns adultos significativos, sendo o professor único (ou poucos professores) mediador nessa relação.

Também Formosinho (1998a, p.45) reconhece que o ensino em monodocência exige a polivalência curricular do professor que, para ser pedagogicamente eficaz, deve acompanhar o mesmo grupo de alunos ao longo da escolaridade básica. Apesar da concordância, o autor acrescenta e enfatiza que a evolução institucional, organizacional e pedagógica de que o Ensino Primário tem sido alvo, a par da tendência para iniciar “precocemente o ensino de uma língua estrangeira, a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais configuram, (...) um papel do professor tão complexo, que se torna difícil desempenhá-lo adequadamente sem apoio. Para além destes aspectos, Formosinho aponta ainda a evolução científica e tecnológica como domínios que exigem cada vez mais apoio aos professores para a alfabetização e formação em diferentes áreas. Assim, e apesar de reconhecer que a monodocência integral exige uma polivalência do professor demasiado ampla, alerta para a necessidade de se manter, uma vez que é a via mais adequada para concretizar a globalização, que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica, devendo, no entanto, ser apoiada através de professores especializados. O autor chega a afirmar que “o não apoio à monodocência é um constrangimento forte ao desenvolvimento curricular no Ensino Primário” (Formosinho, 1998a, p.45).

Apesar da convicção de Rangel quanto à necessidade de manter o regime de monodocência, o autor reconhece que a existência de um único professor responsável pela gestão

de todo o currículo é uma tarefa cada vez mais difícil. Admite que o “professor seja generalista, polivalente, mas não o único a intervir junto dos alunos” (Rangel, 2000, p.65). O autor defende que deva ser o professor generalista a coordenar, efectivamente, todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações.

A propósito das colaborações, Mouraz e Silva (2000, p.81), manifestam preferência pela expressão *monodocência partilhada*, uma vez que a ideia de partilha parece assumir um sentido mais forte do que na expressão “monodocência coadjuvada”. Estes autores salientam ainda a importância de se avaliar, não só, a coadjuvação, “mas sobretudo o modo como se faz a avaliação dos alunos de uma forma global e o impacto que tem aí a monodocência coadjuvada”. Do nosso ponto de vista, a questão aqui suscitada, e a possibilidade de se poder partilhar a responsabilidade da avaliação com professores mais especializados em determinadas áreas curriculares, é relevante e fundamental, principalmente em áreas em que o professor titular de turma não se sente “tão capacitado”, podendo até sentir-se enfraquecido, ou diminuído, junto dos pais e alunos, para o fazer. Muito provavelmente, se a coadjuvação passar a ser, efectivamente, partilhada, existirá igualmente uma partilha de responsabilidade que facilitará a sua aceitação por parte do professor monodocente.

Apesar da importância que se atribui às colaborações, Rangel (2000, p.66) alerta para problemas reais e muito pertinentes relacionados com a qualidade das mesmas - dando o exemplo das colaborações que se fazem para ocupar os professores que não tem o horário completo - e para a necessidade de, cada uma das escolas, procurar gerir e avaliar essas mesmas colaborações.

O autor defende que o importante não é ter uma especialização curricular como docente, mas antes uma área de aprofundamento, de modo a haver um suporte às práticas, não estando sempre dependente de ajuda exterior. Para o autor, o problema das ajudas é virem sempre do exterior, correndo “assim o risco de ter novos *animadores de educação física*, novos *agentes das expressões*, novos *agentes das tecnologias*, pessoas que estão fora da escola, no sentido de não se responsabilizarem pela totalidade do currículo, que vêm ali dar um recado ... e o professor continua um pouco perdido à espera dos recados dos outros”.

Pargana (2000, p.71) apresenta uma outra dificuldade, ou limitação da coadjuvação à monodocência que se relaciona com a questão do saber. Segundo ele, não sendo os professores coadjuvantes professores do 1.º ciclo, estes coadjuvantes especialistas terão saber técnico

e científico, mas faltar-lhes-á o saber pedagógico para trabalhar com os alunos do nível etário do 1.º ciclo. O autor, juntamente com Leite (2000, p.50), refere que esta situação tem conduzido a diversas distorções e a situações de coadjuvação que, pela forma como são desenvolvidas, pouco contribuem para melhorar a qualidade da formação que se pretende para o 1.º Ciclo.

Em suma, é certo que a emergência de uma nova tendência disciplinar (código compartimentado) para o ensino no 1.º ciclo, ao substituir a anterior visão (código integrado), não poderá deixar de conduzir à implementação de alterações, nomeadamente no que respeita ao papel e às funções até agora atribuídas exclusivamente ao professor titular de turma e, em última análise, ao seu regime de docência. Enquanto para Pacheco, a organização curricular por disciplinas implicará, necessariamente, o regime de docência em que o professor é responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada (Pacheco, 2001, p.81), na nossa análise destaca-se como fundamental a procura de um consenso e de um equilíbrio entre um regime de docência em que o professor é o único responsável pela gestão integral do currículo e um regime de docência em que o professor é responsável por uma única disciplina.

Destacamos igualmente a necessidade de se equacionar a qualidade das ajudas, das colaborações e das coadjuvações no 1.º ciclo, de forma a substituir as ajudas exteriores e pontuais às turmas e aos alunos, que muitas vezes se destacam pela ausência da partilha de responsabilidade, por um tipo de “coadjuvação” que passe a ser perspectivado como um aprofundamento ao ensino do professor do 1.º ciclo, em áreas específicas de aprendizagem, com a correspondente partilha efectiva de responsabilidade pela qualidade do ensino e pela aprendizagem e resultados dos alunos.

Face às especificidades reconhecidas ao 1.º ciclo do ensino básico quer no *contexto de produção*, quer no contexto de *influência*, compreendemos a existência de tensões e resistências quando são decretadas medidas que parecem conduzir à diluição do 1.º ciclo no conceito mais vasto do ensino básico, como se de um todo uniforme se tratasse.

Como já sugerimos anteriormente e conforme o pensamento de diversos especialistas com reconhecimento académico neste domínio, entendemos que a realidade deste ciclo não se diluiu, nem se pode diluir no conceito mais vasto do ensino básico, pois continua a ser uma

realidade pedagógica, curricular e organizacional ainda bastante específica, com problemas também eles específicos (Formosinho, 1998a, p.11-12) e cuja resolução implica o reconhecimento e aceitação destas especificidades, isto é, dos seus aspectos identitários.

2.3.

Gestão do currículo e do tempo no 1. Ciclo

“... o uso que o professor faz do tempo não é tão simplista como alguns pensam” Carrol (1978, citado por Richardson 1999, p.80).

“... dar uma aula duma disciplina à segunda-feira e outra à quarta-feira dessa mesma disciplina, não é o mesmo que dar duas horas seguidas num dia qualquer da semana” Sobral (1993, p.17).

Analizadas as principais teorizações produzidas em torno de conceitos como: *ensino globalizante*, *interdisciplinaridade* e *integração curricular* e depois de aclarados os discursos dos especialistas quanto ao estudo das especificidades próprias que têm caracterizado e conferido identidade ao 1.º ciclo do ensino básico, orientamo-nos agora para uma questão que emergiu como central na nossa investigação: a gestão do currículo e do tempo.

As determinações da tutela plasmadas no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, que estabelece as novas matrizes curriculares, nomeadamente para o 1.º ciclo, definindo cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, posteriormente reinterpretadas por cada uma das direcções das escolas, parecem conduzir a profundas incoerências com a especificidade pedagógica unanimemente reconhecida a este nível de ensino, bem como com o conjunto de princípios e orientações gerais que têm sustentado a gestão e organização do seu currículo, a que já nos referimos anteriormente.

Particularmente quando pensamos nos contextos de trabalho dos professores, onde as formulações das políticas curriculares são reinterpretadas, parece prevalecer a reinterpretação do estabelecimento da matriz curricular para o 1.º ciclo enquanto definição de um horário segmentado por áreas disciplinares. Quanto a este aspecto, Pombo (1993, p.20) refere que a segmentação temporal, espacial e programática são alguns dos aspectos da vida escolar marcados por rígidas descontinuidades, apontando os horários (divisão do tempo) e a organi-

zação curricular segmentada e aditiva como símbolos da diferenciação disciplinar existentes na escola e que se constituem como obstáculos à prática interdisciplinar.

Independentemente do nível de ensino a que nos reportarmos, o tempo revela-se, nas palavras de Richardson (1999, p.79), “o recurso mais importante que o professor tem de controlar”, admitindo que “a sua gestão na sala de aula é extremamente complexa”. De forma semelhante, Carrol (1978, citado por Richardson 1999, p.80), notou que “o uso que o professor faz do tempo não é tão simplista como alguns pensam”.

No sistema de ensino português, sendo o 1.º ciclo aquele em que o professor titular de turma é o único adulto responsável por todos os alunos ao longo de um período mínimo de 5 horas diárias, inclusive nos intervalos, ao que acresce a responsabilidade da supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular, considerámos pertinente, para não dizer urgente, focalizar a nossa análise neste aspecto da organização pedagógica que também Formosinho (1998a, p.13) considera caracterizador desse ciclo, diferenciando-o dos restantes níveis de ensino. A esta justificação, acrescentamos ainda as circunstâncias actualmente vividas em muitas escolas do 1.º ciclo, onde a organização e a gestão do tempo escolar tem desencadeado alterações significativas no dia-a-dia de professores e alunos. Equacionamos estar perante um domínio específico que tem despoletado diversas “infidelidades normativas¹⁴”, pelo que concordamos com Benavente quando diz:

Sabemos que não são as “grandes reformas” e as medidas oficiais formais que levam às transformações pedagógicas e escolares mais significativas e que, muitas vezes, nem passam do papel. Sabemos também que determinadas alterações, aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, de gestão do tempo e do espaço, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas para a qualidade das aprendizagens” (Benavente, 2005, p.3).

Partilhamos com a autora a ideia de que alterações aparentemente menores, como são as da gestão do tempo e da organização do trabalho escolar no 1.º ciclo, podem acarretar alterações profundas nas aprendizagens dos alunos, sendo que nem sempre ocorrem no sentido mais positivo. Complementarmente, Fernandes alerta-nos para um estudo longitudinal de Hannay e Schmalz (1995 citados por Fernandes, 2000, p.31) onde se constatou “que a falta

¹⁴ O conceito de *infidelidade normativa* obtivemo-lo em Lima (1992, citado por Ferreira, 2005, p.595), como significando *contraponto ao normativismo burocrático* (p.171), que pode chegar à *fuga deliberada ao normativismo* (*Idem*).

de tempo tem sido considerada pelos professores uma barreira importante para os processos de mudança”.

Para iniciar a nossa análise, começaremos por explicitar o que é dito no *contexto de produção*, isto é, ao nível dos normativos, em matéria de gestão do tempo escolar, num segundo momento, e em estreita articulação com o contexto anterior, exploraremos o que é teorizado e investigado pelos especialistas. Antes, porém, recuamos algumas décadas para destacar a posição de Ferreira (2005, p.515) a propósito da evolução do modelo de organização do tempo escolar, a partir do período do Estado Novo:

“O Estado Novo cedo abandonou (1927) o modelo de organização do tempo escolar pelo professor, herdado da I República. Com efeito, o Decreto [14463, de 22/10/27] (...) burocratizava a distribuição das disciplinas ao longo da semana, embora contribuísse para a diminuição da compartimentalização de saberes pois agrupava as disciplinas (num total de 9), por áreas afins, constituindo assim cinco grupos:

“I-Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais, com seis tempos semanais nas 1ª e 2ª classes e 5 nas 3ª e 4ª;

II-Leitura, Escrita, Redacção e Gramática, com 10 tempos na 1ª, 9 na 2ª, e 5 nas 3ª e 4ª classes;

III-Aritmética e Sistema Métrico, com 9 na 1ª, 8 na 2ª, 7 na 3ª e 5 na 4ª;

IV-Sciências físico-naturais, com 2 na 2ª, e 3 na 3ª e 4ª;

V-Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica, com 3 na 3ª e 5 na 4ª.”

Na mesma obra e página, o referido autor menciona ainda que, no espírito dos conjuntos lectivos, o Decreto de 1927 apelava à interdisciplinaridade:

“Nas suas lições procurarão os professores relacionar as disciplinas entre si por forma que se auxiliem mutuamente. Assim, da lição de leitura devem tirar partido principalmente a moral, a história, a corografia, a educação cívica, as regras de civilidade; a corografia, a história e a educação cívica devem auxiliar-se entre si; dos trabalhos manuais devem aproveitar as Ciências físico-naturais, a história, a corografia, a geometria, a aritmética; do desenho devem tirar proveito a geometria, a aritmética, os exercícios escritos, procurando na execução do programa horário, obedecer ao espírito de concentração de disciplinas.”

A partir do ano lectivo de 1963/64, refere Ferreira (2005, p.516), a distribuição do tempo escolar pelos dias da semana deixou de ser rígida, com excepção das actividades da Mocidade Portuguesa. Em consequência, ainda que se tenha fornecido aos professores um modelo de horário, estes passam a poder elaborá-lo “em função das conveniências do ensino e do meio local” (Circular nº 589, de 18/12/63). Num período subsequente (1974-1986) a deliberação dos professores, no que respeita ao tempo, constituía um “corredor de liberdade

na escola" (Ferreira, 2005, p.535), pois as áreas disciplinares e não disciplinares não tinham uma carga semanal específica, sendo a sua gestão realizada em função do total de horas semanais que concretizavam o currículo.

A partir de Setembro de 2006, com o Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, o horário lectivo passa a ter obrigatoriamente tempos mínimos semanais:

Língua Portuguesa—oito horas lectivas, incluindo uma hora diária para a leitura;

Matemática—sete horas lectivas;

Estudo do Meio—cinco horas lectivas, metade das quais em ensino experimental das Ciências;

Área das expressões e restantes áreas curriculares—cinco horas lectivas.

Esta determinação da tutela desencadeou diferentes apropriações por parte dos agrupamentos de escolas: alguns optaram por continuar a dar ao professor a possibilidade de distribuir e gerir os tempos mínimos semanais estabelecidos pela tutela, enquanto outros optaram por lhes impor um horário semanal, onde fosse evidente a observância desses tempos.

Crítico quanto ao estabelecimento dos tempos mínimos semanais assumiu-se Rangel (s.d.), aquando da publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, relativo ao “Programa de Enriquecimento Curricular”, e o Despacho do secretário de Estado da Educação, com “Orientações para a Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (sem data):

“Só quem não conhece, de todo, o 1.º Ciclo e as práticas dominantes das escolas portuguesas é que poderá pensar que o problema da qualidade das aprendizagens, em áreas sem dúvida tão importantes como o Português e a Matemática, vem do reduzido número de horas que lhes são dedicadas pelos professores. Aliás, e perversamente, se o despacho vier realmente a cumprir-se, contrariando as práticas, é no sentido oposto daquele que se insinua: será para “reduzir” a Língua Portuguesa para 8 horas e a Matemática para 7, passando a despende-se 5 horas com as Áreas de Expressão e “restantes”. O problema da qualidade das aprendizagens nessas disciplinas não está, efectivamente, no número de horas que se lhes dedica ao longo da semana. Aliás, se for para fazer mais do mesmo, o aumento só poderá ser contraproducente!”

Na mesma linha de pensamento encontra-se Pacheco (2006, p.83), que incide nas vantagens da flexibilidade:

“De facto, no 1.º ciclo a compartimentação disciplinar por áreas de saber não é aconselhada e quando surge é muitas vezes forçada. A monodocência neste nível educativo surge como uma vantagem não só para a concretização e aquisição de saberes de forma interdisciplinar, como

também para o desenvolvimento nos alunos de capacidades, valores e atitudes decorrentes da criação de situações de participação e intervenção social no trabalho da sala de aula, na escola, no meio” (Fernandes, Martins, Mendes, 1997, p. 57, citados por Pacheco, 2006, p.83).

Porém, este autor faz notar que os docentes, apoiados nessa noção de flexibilidade, atribuem mais tempo a Língua Portuguesa e a Matemática:

“... quer nos discursos analisados quer nas práticas observadas é possível identificar uma tendência predominante para a valorização do trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas as áreas nobres e basilares do currículo” (Dinis & Roldão, 2004, p.73) (...)“A maior parte das tarefas escolares são propostas (impostas) pelo professor e têm maior incidência no “núcleo duro” do programa (Língua, Matemática e Estudo do Meio)” (Canário, Rolo, Alves, 1997, p.57) (Estudos citados por Pacheco, 2006, p.83).

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, a tutela estabelece um total de 25 horas semanais para as áreas disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória, com um mínimo de 7 horas lectivas para o Português e outras tantas para a Matemática, sendo omissa o tempo de trabalho mínimo para as áreas de Estudo do Meio e de Expressões.

Passado cerca de um ano, e através do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho, o Ministério da Educação e Ciência, ao visar a actualização e desenvolvimento dos mecanismos da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, emite novas orientações, nomeadamente em matéria de organização das actividades lectivas, conferindo maior flexibilidade às escolas na organização das mesmas. No texto introdutório deste despacho é referido que “são estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola¹⁵ faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.”

Especialmente relevante para a análise da organização e gestão do tempo escolar, salientam-se algumas partes do texto introdutório ao despacho supra-citado, convocando assim o que é dito ao nível do *contexto de produção*:

¹⁵ Notamos que nem sempre se revela claro e congruente o uso que a tutela faz dos termos *escola* e *agrupamento de escolas*, permitindo a emergência de leituras/interpretações distintas face às orientações emanadas. Na orientação concreta aqui enunciada, equacionamos se cada uma das escolas que constituem o agrupamento escolar tem autonomia para tomar e adequar as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos ou, se, pelo contrário, é o agrupamento de escolas que faz essas opções. A ser o agrupamento de escolas, qual o grau de autonomia de cada escola, e de cada professor, para adequar as opções tomadas às características dos seus alunos?

“Importa que novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos lectivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, fomentando-se ritmos adequados ao desenvolvimento do seu trabalho.”

“Acautelando a necessária unidade a nível nacional, incentiva-se a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais. Cada escola, dentro de limites estabelecidos, pode decidir a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares.”

No ponto 1, do art.º 1.º do despacho em análise, concretamente na alínea e) podemos ler que se definem “os limites dentro dos quais são organizados os horários dos alunos e docentes”. No ponto 2, do mesmo artigo, é referido que “o presente despacho normativo estabelece ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar.” Ao longo de todo o art.º 3.º, nomeadamente no seu ponto 1, é referido que “a autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se designadamente através da gestão e organização dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos. No ponto 2 do mesmo artigo, é referido que “a autonomia da escola deve ser orientada para objetivos específicos”, dos quais destacamos:

- a) Uma gestão claramente centrada no sucesso da aprendizagem e na formação dos alunos;
- b) Uma participação ativa dos docentes no processo de decisão, envolvendo todos os potenciais participantes no mesmo;

Importa ainda analisar todo o art.º 13.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho, pela forma específica como este considera a organização dos tempos escolares. Da sua análise, destacamos particularmente o que é referido no ponto 2:

“A organização das atividades tem em consideração a variação do ritmo de trabalho e do grau de concentração dos alunos ao longo do dia, sendo expressa em horário adequado às suas necessidades.”

Decorrido menos de um mês do despacho normativo anterior e cerca de um ano depois da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, surge o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, que vem estabelecer uma nova matriz curricular para o 1.º ciclo,

voltando a ser definidas cargas horárias semanais mínimas, desta vez, para cada uma das componentes do currículo, conforme se pode ver no seguinte quadro:

Quadro III – Cargas horárias para as componentes curriculares do 1.º Ciclo Ensino Básico

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática.....	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio.....	Mínimo de 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras.....	Mínimo de 3,0 horas
Apoio ao Estudo	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas

Sendo o tempo total a cumprir (entre 22,5 horas e 25,0 horas) distribuído pelas diversas componentes do currículo, compreende-se que a flexibilidade na gestão do tempo lectivo passe a encontrar limites que, até então, não existiam, sendo reduzida a margem de liberdade que é concedida ao professor para organizar a grelha horária mais conveniente, tendo em conta as necessidades diagnosticadas e as características de cada turma e de cada uma das crianças. Pode, assim, afirmar-se que, mais uma vez:

“a pedagogia proposta é uma *pedagogia burocrática*: ela elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e impessoal*, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar” (Formosinho, 1999, p.13, citado por Formosinho e Machado, 2008, p.8)

A par da divulgação do supramencionado Decreto-Lei n.º 91/2013 é referido no portal do Governo¹⁶ que se espera “que cada escola decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades de cada turma, reforçando-se assim a autonomia pedagógica e organizativa das escolas”.

Apresentada a análise genérica do *contexto de produção*, onde se enquadra a organização dos tempos escolares dos alunos, passamos ao *contexto de influência*, focando a análise

¹⁶ Consultado em http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20130710-mec-matrizes-curriculares-ensbas_ensprof.aspx.

se em trabalhos de especialistas que têm dado atenção a este assunto, para assim tentar perceber se a sua opinião converge ou diverge das determinações da tutela.

Conforme nos descreve Richardson (1999, p.80), o interesse pela natureza do tempo da sala de aula terá começado com a publicação de um artigo de John Carroll (1963), onde apresentou um modelo¹⁷ que incluía três tipos de tempo: *tempo necessário*, *tempo permitido* e *tempo gasto*. Este modelo foi testado e aperfeiçoado durante os anos 70, passando a integrar outros conceitos de tempo, tais como:

1. **Tempo planeado:** tempo que é atribuído a diferentes assuntos e actividades.
2. **Tempo atribuído:** tempo que o professor realmente gasta no assunto, tarefa ou actividade específica, medindo-se em termos de quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar.
3. **Tempo ocupado:** tempo que os alunos realmente gastam numa actividade ou tarefa (também chamado **tempo na tarefa**). Este tipo de tempo é medido em termos de tempo na tarefa e tempo fora da tarefa. Se um professor atribui tempo para os alunos resolverem problemas de matemática no lugar e o aluno está a trabalhar nesses problemas, o comportamento do aluno é na tarefa. Pelo contrário, se o aluno está a fazer rabiscos ou a falar de futebol com outro aluno, o comportamento é contado como fora da tarefa.
4. **Tempo de aprendizagem escolar (TAE):** tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa em que obtém sucesso, sendo o conceito que se encontra mais intimamente relacionado com a aprendizagem dos alunos (Fisher et al., 1980 citado por Richardson, 1999, p.82).
5. **Tempo necessário:** tempo que um aluno, de forma individual, realmente necessita para dominar uma tarefa.

Do acima referido, depreende-se a necessidade e a importância de cada agrupamento de escolas operar a “distribuição equilibrada” das cargas lectivas mínimas definidas pela tutela para cada uma das componentes do currículo, ao longo da semana. Distribuição que não deve incidir apenas no tempo atribuído a cada componente, mas também, e principalmente, no tempo real ocupado e no tempo que cada aluno, de forma individual, realmente necessita para realizar as actividades propostas e adquirir e desenvolver capacidades. Há que compreender que, apesar do tempo atribuído afectar a aprendizagem dos alunos, há um tipo de

¹⁷ No seu modelo, Carroll (citado por Richardson) afirma que a aprendizagem dos alunos, ou “grau de aprendizagem”, é uma função de cinco factores, três dos quais estão relacionados com os alunos – 1. *Aptidão*, ou a quantidade de tempo que o aluno leva a aprender a tarefa em condições óptimas; 2. *Capacidade* para compreender a instrução; e 3. *Perseverança*, ou a quantidade de tempo que o aluno se dispõe a permanecer ocupado activamente na tarefa. Os restantes dois elementos, são apresentados como sendo estranhos aos alunos – 4. *Qualidade da instrução* e *Oportunidade* temporal permitida para a aprendizagem.

tempo de aula ainda mais importante que se relaciona com os alunos estarem ou não ocupados com as tarefas. Há, portanto, que tentar perceber, por exemplo, do tempo mínimo estabelecido para cada componente do currículo do 1.º ciclo e do tempo que cada escola estabelece, qual é o tempo real ocupado pelos alunos com as tarefas em cada uma dessas componentes¹⁸.

Continuando a análise ao *contexto de influência*, fazemos agora referência aos estudos de relevo que, ainda nos anos 70, investigaram as relações entre os vários aspectos do tempo e da aprendizagem dos alunos, permitindo concluir que “quanto mais tempo os professores atribuírem a um tópico escolar específico e quanto mais os alunos estiverem ocupados nesse tópico, mais aprenderão acerca dele” (Richardson, 1999, p.83). Foi igualmente a partir de estudos como estes que os investigadores concluíram que “há uma variação considerável de professor para professor na quantidade de tempo atribuído a diferentes matérias. Mesmo nas zonas escolares em que são prescritos os montantes de tempo que, em princípio, os professores têm de dedicar à Matemática e à Leitura, a **variação no tempo atribuído** de sala de aula para sala de aula **é extrema**. Os estudos revelaram que o tempo ocupado variava de sala para sala, mesmo quando o tempo atribuído era igual”.

Outra das conclusões que se destaca resulta de um projecto (*Follow Through*) iniciado a nível federal nos EUA, que consistia numa série de programas concebidos a partir de teorias acerca de como aprendem as crianças, particularmente as de baixo estatuto socioeconómico. Estes programas iam desde orientações para as competências básicas, altamente estruturadas, até abordagens de sala de aula aberta e de aprendizagem independente, podendo cada escola desenvolver qualquer das várias abordagens. Os alunos foram testados nos ganhos na aprendizagem da Matemática e da Leitura. A análise que resultou deste estudo permitiu concluir que “as abordagens que enfatizavam a aprendizagem estruturada de competências básicas produziram maiores ganhos na aprendizagem” (Richardson, 1999, p.83).

Richardson salienta que um dos dados que emergiu deste estudo foi o de que “qualquer que fosse a abordagem específica utilizada, nas salas de aula em que os professores passavam a maior parte do tempo com trabalho escolar, os ganhos dos alunos na Leitura e na

¹⁸ O Beginning Teacher Evaluation Study na Califórnia mostrou que a taxa de ocupação (a percentagem de tempo atribuído em que os alunos estão ocupados) está também relacionada com a aprendizagem dos alunos.

Matemática eram os mais elevados. Os alunos que passaram muito tempo em actividades não-escolares¹⁹, ou de quem se esperou que aprendessem sozinhos, tiveram ganhos menores”. Ou seja, o que este estudo salientou foi que “se quer aprender alguma coisa tem de passar tempo a estudá-la” (Richardson, 1999, p.84). Alguns anos mais tarde, Rosenshine (1980, citado por Richardson 1999, p.84) efectuou um segundo estudo no qual apontou a necessidade de pensar não apenas no tempo que os professores atribuem à instrução mas também no tempo real ocupado.

Face ao exposto, destacamos a necessidade e a importância dos professores e das próprias direcções das escolas serem incentivadas a recorrer a abordagens que enfatizem a aprendizagem estruturada, por ser esta que, segundo os resultados da investigação, produz maiores ganhos na aprendizagem (Richardson, 1999, p.83). Há pois que incentivar os professores a investir a maior parte do tempo com o trabalho escolar e em tarefas orientadas e altamente estruturadas, estimulando igualmente as direcções das escolas para a necessidade e a importância de o fazer. A este respeito, não podemos deixar de referir que consideramos fundamental que se organize e oriente o tempo lectivo dos alunos para as actividades escolares, evitando distrair professores e alunos com actividades não-escolares, onde sabemos que os alunos têm ganhos menores.

Nesta linha de pensamento, concordamos com Nóvoa (Pereira & Vieira, 2006), quando defende que a escola de hoje, a “escola transbordante”, tende a desviar-se das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. Nóvoa manifesta-se defensor de um certo “*retraiamento da Escola*”, na perspectiva de separar o que é essencial e obrigatório para todas as crianças daquilo que deve ser opcional e responder a diferentes necessidades de diferentes crianças. Na opinião do autor:

“É impossível continuar a exigir que a Escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa *aprendizagem especificamente escolar*, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens (Pereira & Vieira, 2006, p.115).

¹⁹ O tempo atribuído a actividades não-escolares incluía arte, música, educação física, partilha e contar histórias (Investigação de Rosenshine, 1980, citado por Richardson, 1999:87)

Ao assumir que a escola “está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir”, Nóvoa refere que se impõe a definição de prioridades claras quanto ao que queremos da Escola, sendo que lhe parece imprescindível valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem, pelo que acrescenta “(...) se a modernidade escolar se definiu por *transbordamento*, é possível que a contemporaneidade da Escola se caracterize por um processo de *retraimento*” (Pereira & Vieira, 2006, p.115).

Partilhamos com Nóvoa a convicção de que a “escola transbordante” tende a desviar-se das “tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”. Efectivamente, há alguns anos atrás, todos sabiam qual era a preocupação fundamental da escola primária. Todo o seu trabalho parecia estar centrado no que era especificamente escolar, sendo suas as tarefas de ensino e de aprendizagem. Actualmente, e dependendo do *contexto das práticas* em que nos posicionemos, questionamo-nos quanto às prioridades da escola do 1.º ciclo, sendo muito variáveis e pouco claras as definições que iremos encontrar. Para uns, talvez poucos, a escola do 1.º ciclo continuará a existir para se dedicar ao que é especificamente escolar, ainda que, para tanto, se revele necessário convocar outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.); para outros, e talvez sob o pretexto da *Escola a Tempo Inteiro*, a escola do 1.º ciclo terá necessariamente de se dedicar às missões sociais, formalizando e expandindo práticas inspiradas no *não escolar*, ainda que isso implique a diluição e um desvio às tarefas do ensino e da aprendizagem.

Retomamos a análise ao nosso *contexto de influência*, convocando a perspectiva de Sobral (1993, p.15), para quem a organização do *tempo escolar* constitui “um factor significativo do acto de ensinar”, dado que “existem ligações profundas entre método, projecto pedagógico e gestão do tempo”. A autora aponta o 1.º ciclo como excepção à “estrutura rígida e invariável, previamente fixada, baseada na uniformidade duma grelha horária semanal” que caracteriza o funcionamento de todas as disciplinas nos restantes níveis de ensino. Com opinião semelhante encontra-se Formosinho (1998a, p.13) quando refere que neste ciclo “é maior a probabilidade de gerir de forma integradora o tempo escolar do que nos níveis de ensino onde existe uma compartimentação horária que corresponde a uma compartimentação curricular inerente às diferentes disciplinas”.

No estudo que desenvolveu acerca da *gestão flexível do tempo escolar*, Sobral (1993, pp.15-16), refere que “a organização do dia, da semana e do ano escolar, o ritmo de progres-

são das matérias estão intimamente relacionados com os princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos”, traduzindo-se, assim, num recurso de ensino, “que é preciso gerir, distribuir e otimizar”, adiantando que “o facto de se continuar a sectionar, numa forma simplista, os conteúdos programáticos em horas, revela não se compreender que a organização das horas pode significar mais do que a soma das parcelas distribuídas por grelhas vazias de objectivos determinados ao longo da semana” e que, portanto, a “fragmentação do tempo no desenvolvimento das aprendizagens e do trabalho escolar evidencia contradições e dificuldades acrescidas nos domínios cognitivo, racional e organizacional”. Mais, conjectura esta autora a partir de recolha de informação junto de alunos e professores, “a fragmentação do horário é um incentivo à falta de atenção, à dispersão e à inquietude dos alunos. A interrupção permanente do seu interesse, da sua reflexão ou da consolidação de uma ideia no final de cada hora e o facto de passados cinco ou dez minutos terem de estar aptos a compreender e assimilar novos conhecimentos, sem qualquer relação com os que acabaram de trabalhar, influencia negativamente a compreensão e assimilação dos conhecimentos e reflecte-se no envolvimento pessoal do aluno” Sobral (1993, p.25).

Apesar da reflexão de Sobral já contar com mais de duas décadas e reportar-se aos níveis de ensino subsequentes ao 1.º ciclo, tendo em conta o que mais recentemente foi estabelecido pela tutela e presumivelmente praticado nas escolas em termos de gestão do tempo neste ciclo, ela revela-se, do nosso ponto de vista, bastante actual e pertinente. Complementarmente, Sobral (1993, p.40) apresenta algumas possibilidades de organizar os tempos lectivos, os quais podem “variar entre uma única hora e sequências (...) de duas, três e quatro horas”. Uma sequência de duas horas, constitui um módulo de base, permitindo, por exemplo, trabalhar um texto por inteiro, tendo os alunos tempo para se enquadrarem dentro do documento, para o explorarem e reflectirem sobre ele; uma sequência de três horas, “permite a utilização de meios auxiliares e a realização de trabalhos experimentais, ou outros de maior amplitude, sem o medo de se ficar a meio de um comentário ou de uma experiência”; uma sequência de quatro horas, deve ser reservada sobretudo, para o trabalho interdisciplinar.

A par destas possibilidades, Sobral (1993, p.17) sublinha a importância de se pensar numa gestão eficaz do tempo escolar que preveja a criação do que ela designa por “conjuntos

de horas variáveis manipuláveis, geradoras de entidades temporais novas, onde as horas do dia, da semana e do ano lectivo deixam de ser uma mera soma de parcelas de tempo”.

Em síntese, sem disporem de grande margem de manobra, é previsível que os agrupamentos de escolas tendam para a uniformização dos horários, que se soma à uniformização dos manuais, dos projectos, das actividades, das planificações, dos procedimentos, etc. Tememos pois, que se tenha reforçado o que Ferreira, Flores e Santos (2007, p.63) destacam: os directores parecem encarar as diferenças como obstáculos à afirmação da identidade dos agrupamentos, entendendo-a como sinónimo de uniformidade, o que “tem tido como resultado a reprodução de práticas centralistas e burocráticas nos processos organizacionais e administrativos”.

Ao privilegiar-se a uniformidade em detrimento da identidade da escola e nível de ensino, acaba-se por se contribuir para a diluição do 1.º ciclo e das suas especificidades no conceito mais vasto do ensino básico, conforme também referem Ferreira, Flores e Santos (2007, p.64):

“num modelo de agrupamento baseado na uniformidade, o cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento tende a sobrepor-se à valorização da especificidade de cada escola e nível de ensino”.

A esta realidade, acresce o facto de se levantarem obstáculos à prática de um ensino globalizante e à integração curricular assumida, como propósito, pela tutela, e que se encontra retratada por Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p.13) quando, ao apresentarem os resultados de um estudo cujo objectivo era saber se os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º ciclo e a prática de um ensino integrado, referem que:

“As professoras entrevistadas percebem que as práticas curriculares baseadas no individualismo, no saber disciplinar e no cumprimento do programa não são consentâneas com a prática de um ensino integrado. Contudo, **prevalecem as “regras” mandatadas que convém cumprir**, nomeadamente a **compartimentação horária** que separa os saberes e estrutura-os por disciplinas, consolida a “**cultura do horário**” (Formosinho & Machado, 2009) e enfatiza o cumprimento do programa. Algumas professoras consideram a compartimentação do tempo escolar como mais um entrave à prática de um ensino integrado.”

Outros estudos dignos de relevo alertam-nos de que a dimensão *tempo* não tem sido devidamente valorizada no desenvolvimento curricular.

Anteriormente, analisámos que a prática pedagógica no 1.º ciclo é condicionada por aspectos bastante diferenciados relativamente aos restantes níveis de ensino, existindo uma maior dependência entre a relação pedagógica e a relação pessoal. Essa natural dependência, como já referimos, acaba também por conduzir a uma “maior responsabilidade do professor pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, aos níveis afectivo, emocional, social e moral visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes diferentes aspectos (Formosinho, 1998a, p.14).

Neste contexto, e ao aceitar-se e assumir-se a continuidade da responsabilidade do professor pelo desenvolvimento integral de cada uma das crianças, não podemos deixar de nos questionar quanto ao seu realismo quando consideramos a variável *tempo*. Efectivamente todas as dimensões que concretizam o designado desenvolvimento global são integrados nos horários segmentados por áreas disciplinares, em que o total das horas lectivas previstas corresponde à adição das cargas lectivas atribuídas a cada uma das componentes do currículo? Ou seja, se a relação pedagógica está bastante dependente da relação pessoal, e tendo o professor do 1.º ciclo, diariamente, tantas situações do âmbito afectivo, emocional, social e moral, por resolver não só na sala de aula, no tempo lectivo, mas também nas AEC e nos intervalos, como gere o professor estas situações? Cumpre, escrupulosamente os horários fixados (entre 22,5 horas e 25,0 horas distribuídas pelas diferentes componentes que constituem a matriz curricular do 1.º ciclo), ou opta por gerir com alguma flexibilidade, e atende à especificidade dos seus alunos e aos seus aspectos de desenvolvimento global?

Para concluir, podemos afirmar que ao aceitar-se que “o tempo é um bem importante e escasso que suscitou um esforço contínuo de investigação ao longo das duas últimas décadas” (Richardson, 1999, p.93), não se pode desvalorizar a importância da sua análise e o contributo que este corpo de investigações deve desencadear nas organizações escolares, determinando os seus agentes à maximização do tempo de aprendizagem escolar, fundamentando a importância de termos salas de aula orientadas para a tarefa. Parece-nos crucial que todos os agentes educativos reconheçam que, mais do que estar preocupados com a execução de horários que denotem o cumprimento escrupuloso das cargas horárias semanais mínimas, é necessário trabalhar no sentido de aumentar o tempo de aprendizagem escolar dos

alunos, tornando-o efectivo, pois é esse conceito que se encontra mais intimamente relacionado com a aprendizagem dos alunos (Fisher et al., 1980 citado por Richardson, 1999, p.82).

Parte 3

Contexto da prática

Estudo Empírico

“Será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima de discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?” (Garcia, 2001, p.22).

Nas duas partes anteriores desta tese analisámos referenciais normativo-legais e curriculares em vigor (*contexto de produção*) para entender princípios e orientações da gestão do currículo do 1.º ciclo do ensino básico. Analisámos também a forma como os conceitos ligados a esses princípios e orientações são perspectivados no *contexto de influência*, isto é, em textos e obras de especialistas de reconhecido mérito científico.

Tal trabalho permitiu-nos perceber que no *contexto de produção*, assume visibilidade o modelo de *ensino globalizante*, destacando-se um forte apelo à *integração curricular*, sendo preconizado que “o desenvolvimento das disciplinas assume *especificidades próprias*, de acordo com as características de cada ciclo” (ponto 3, do art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho). Quando, porém, aprofundámos o sentido dos conceitos em causa, para além de verificarmos que são susceptíveis de múltiplas interpretações, encontrámos diversos significados que parecem revelar inconsistências com algumas das recentes orientações emanadas pela tutela para o ensino no 1.º ciclo, nomeadamente a definição de cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, que depreendemos terem implicações no processo de *reinterpretação* e de *recontextualização* (Fernandes, 2012, p.82) curricular que acontece no *contexto da prática*.

Consideramos particularmente pertinente a definição de cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo pelo facto de fazer emergir uma perspectiva marcadamente disciplinar do ensino no 1.º ciclo. Em concreto, o Ministério da Educação e Ciência estabelece princípios de gestão do currículo para este ciclo que evidenciam uma tendência de “ensino globalizante” e de “integração curricular” mas publica uma matriz que su-

gere uma perspectiva disciplinar. Assim sendo, compreender-se-á que a matriz curricular definida para o 1.º ciclo desencadeie diferentes apropriações nos agrupamentos de escolas. É nessas apropriações que o nosso estudo empírico se centra.

3.1. Delimitação do estudo e esclarecimento de conceitos

Apesar da maioria dos documentos normativo-legais e curriculares em vigor referirem que no 1.º ciclo, o ensino é “globalizante”, sendo fundamental “mobilizar” e “integrar” os conhecimentos das diversas áreas em função da especificidade desse ciclo, a nova matriz, tal como se apresenta, poderá conduzir os agrupamentos de escolas à organização de horários segmentados por áreas disciplinares, uniformes para todas as turmas ainda que essas mesmas turmas apresentem características e condicionalismos distintos.

Esta inconsistência, que se nos afigura relevante, levou-nos a conceber um estudo cujo principal objectivo é saber como é que, no *contexto da prática*, se articulam os princípios de “ensino globalizante” e de “integração curricular” com o estabelecimento de cargas horárias semanais mínimas para cada uma das componentes do currículo.

Focar-nos-emos na micropolítica dos agrupamentos de escolas, procurando perspectivá-los “enquanto canal para a compreensão dos quotidianos escolares e das lógicas do seu funcionamento” (Fernandes, 2011, p.85), tendo como preocupação fundamental o “ponto de vista dos actores”, directores e professores, sobretudo no que respeita ao sentido que: (1) uns e outros conferem às determinações do Ministério da Educação e Ciência relativamente à definição das cargas horárias semanais mínimas para cada componente da actual matriz curricular do 1.º ciclo; (2) uns e outros conferem à organização de horários segmentados por áreas disciplinares no quadro da monodocência, num modelo de “ensino globalizante” e que apela à “integração curricular”. É pois nas diferentes apropriações que a matriz curricular tem desencadeado nos agrupamentos de escolas que o nosso estudo empírico se centra.

Sendo as expressões *ensino globalizante*, *integração curricular*, *especificidades do 1.º ciclo* e *matriz curricular* centrais no nosso estudo, importa explicitar o sentido com que as usamos, pois são múltiplas as acepções que assumem no vocabulário político e pedagógico.

Ensino globalizante. A Lei de Bases do Sistema Educativo é clara quando afirma que nos quatro anos de escolaridade que compõem o 1.º ciclo do ensino básico, “o ensino é globalizante”, no entanto, quando procuramos aclarar o sentido desta expressão no *contexto de influência*, verificamos não existir um consenso quanto à sua definição. O significado que lhe atribuímos, com base em Pacheco (2001, p. 83), é de um modelo de organização curricular que se “aplica aos primeiros anos de escolaridade e representa a tentativa de superar a atomização do conhecimento”.

Entendemos, pois, que “ensino globalizante” se aproxima de “globalização curricular” que “supõe o princípio da organização da aprendizagem não pelas disciplinas em si, mas pela unificação dos conteúdos, adscritos a áreas de formação e estas a actividades pedagógicas resultantes das várias disciplinas, dando origem ao que Tanner e Tanner (1987, citados por Pacheco, 2001, p.83) denominam por amplas áreas/campos de conhecimento e que significam o mais avançado esforço em direcção a um currículo síntese”. Com este modelo, pretende-se que o aluno, “aquando do primeiro contacto com o conhecimento formal, conheça e compreenda globalmente os factos – e daí o regime de monodocência – e se saiba expressar e situar objectivamente em relação a si próprio, aos outros, ao espaço e ao tempo” (Pacheco, 2001, p.83). As disciplinas não desaparecem, mas subordinam-se a uma visão de conjunto de modo a proporcionarem, a partir de determinados aspectos, experiências concretas aos alunos.

Integração curricular. Esta expressão surge, por vezes, associada ao termo “interdisciplinaridade”, mas os dois conceitos não devem ser confundidos. Na linha de pensamento de Pring (1977, citado por Santomé, 1998, p.112), a segunda expressão é “mais apropriada para referir-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas”, enquanto a primeira é mais adequada para ressaltar a unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento.

Ao aplicar o conceito de “continuidade curricular” proposto por Gimeno (1996), Pacheco (2000, p.25) refere que “a integração diz respeito tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre professores e entre áreas ou disciplinas que os alunos frequentam num dado momento da escolaridade, como à continuidade vertical ou diacrónica, resultante da conexão entre objectivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade”. Assim, a “integração curricular não pressupõe que se abandone

totalmente a organização curricular por disciplinas, mas que se respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade” (Pacheco, 2000, p.30). E, a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, mas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas.

Assumindo que os diferentes planos curriculares se organizam por diferentes graus de integração curricular sempre subordinados à fragmentação dos conteúdos pelas disciplinas (Pacheco, 2001, p. 84), entendemos que a integração curricular requer a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade, isto é, procurando abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas.

Especificidades do 1.º ciclo. Apesar de entendermos que a construção deste ciclo, herdeiro do ensino primário, nem sempre se afirmou da maneira mais consentânea e de os seus problemas terem sido diluídos no conceito geral do ensino básico, consideramos que continua a tratar-se de uma realidade com características identitárias próprias – pedagógicas, curriculares e organizacionais – que a distinguem de qualquer outra. A produção académica neste domínio continua a reconhecer-lhe especificidades tais como: o seu “contexto escolar”, a faixa etária dos alunos, o perfil de monodocência dos professores e a polivalência curricular que deles se espera.

Matriz curricular. Refere-se ao estabelecimento das cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo patentes no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, que define um mínimo de 7 horas para cada uma das disciplinas de Português e de Matemática; 3 horas para cada uma das áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras; 1,5 horas para Apoio ao Estudo e 1 hora para a Oferta Complementar. Esta definição²⁰ requer que cada agrupamento de escolas decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades de cada turma.

Tendo em consideração o enquadramento acima apresentado, é com base no referencial de Stephen Ball (1992, citado por Fernandes, 2011), representado a partir de três con-

²⁰ Consultado em http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20130710-mec-matrizes-curriculares-ensbas_ensprof.aspx.

textos, que conceberemos o esquema do nosso trabalho (figura 5). Analisados os documentos normativo-legais e curriculares (*contexto de produção* – parte 1) e feita uma revisão da literatura (*contexto de influência* – parte 2), o estudo empírico que agora empreendemos corresponderá ao *contexto da prática* – parte 3, relativo ao trabalho de configuração local, e que se estrutura em torno de duas grandes categorias: “o que pensam” e “o que referem fazer” os directores e os professores de cada um dos agrupamentos de escolas que integrou o nosso estudo.

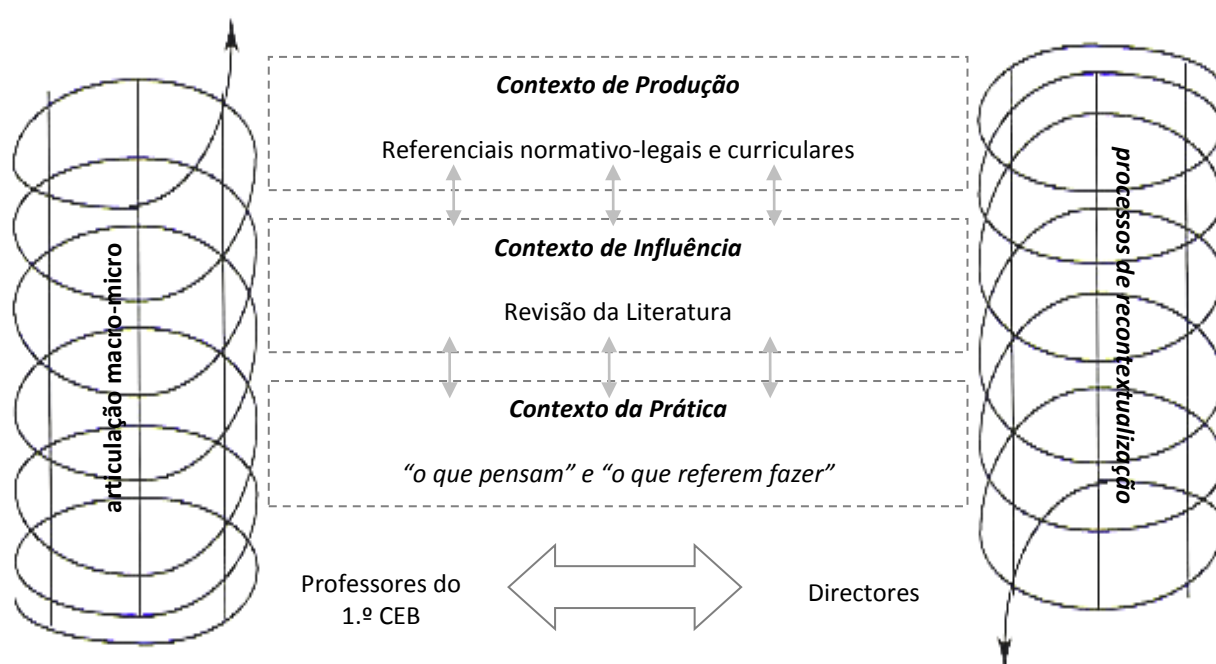


Figura 5: Apresentação esquemática do trabalho empírico ancorada no referencial de Stephen Ball (1992, citado por Fernandes, 2011)

3.2. Delimitação do objecto e objectivos

Para designar o modo como os directores e professores percebem e ajuízam usámos a palavra “opinião”, referindo-nos ao modo de pensar sobre algo.

A opinião dos directores e professores sobre a implementação de horários uniformes e segmentados por áreas disciplinares, sob a égide da matriz curricular do 1.º ciclo, e a forma como, no *contexto da prática*, estes se desenvolvem tendo em conta os princípios e orientações da gestão do currículo no 1.º ciclo é, pois, o nosso objecto de estudo.

Equacionado o âmbito do problema, pretendemos, em concreto, saber: Como articulam – “o que pensam” e “o que referem fazer” – directores de agrupamentos de escolas e professores titulares de turma do 1.º ciclo os princípios de *ensino globalizante* e de *integração curricular* com a determinação de cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo desse ciclo de ensino?

De modo mais concreto, e no sentido de facilitar as eventuais leituras a que análise dos dados nos possa vir a conduzir, apresentamos um quadro que ilustra e esquematiza a possibilidade de articulação dessas mesmas leituras (horizontais e verticais).

Quadro IV - Possibilidades de articulação das leituras realizadas na análise dos dados

Agrupamentos de Escolas	Directores	Professores
----->	-----> ----->	-----> ----->
----->	-----> ----->	-----> ----->
----->	-----> ----->	-----> ----->

De modo mais específico, relativamente a directores e professores, pretendemos:

- (1) Conhecer o significado que atribuem às expressões “ensino globalizante” e “integração curricular”.
- (2) Conhecer as suas opiniões acerca do exercício da “monodocência integral”;
- (3) Conhecer as suas opiniões acerca da definição das cargas horárias semanais mínimas para cada componente curricular e sobre a organização de horários que segmentam as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral;
- (4) Saber se a matriz curricular foi considerada na organização dos horários e se foi concedida flexibilidade na organização dos mesmos;
- (5) Conhecer as suas opiniões quanto ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas estabelecidas (a) nas matrizes e (b) organizadas através dos horários.
- (6) Aferir se as práticas (lectiva e não lectiva) dos professores foram alteradas pela (a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) pela existência de um horário que segmenta as áreas disciplinares.
- (7) Conhecer implicações da matriz curricular e do estabelecimento de horários segmentados no trabalho dos professores;

(8) Conhecer orientações e/ou determinações específicas da direcção da escola quanto à gestão do currículo e do tempo, ou de qualquer outro procedimento que decorra do estabelecimento da matriz curricular do 1.º ciclo;

(8) Verificar a existência de mecanismos de regulação e de controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar do 1.º ciclo.

As duas categorias que acima referimos e que conduziram a definição de objectivos, operacionalizam-se do seguinte modo: A categoria “o que pensam” os directores e os professores dos agrupamentos de escolas, desdobra-se em três sub-categorias:

Interpretação da especificidade do 1.º CEB – reporta-se aos discursos dos directores e professores relativamente ao significado que atribuem às expressões “ensino globalizante” e “integração curricular”.

Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB – reporta-se à opinião dos directores e professores acerca do exercício da monodocência integral, isto é, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor.

Opinião acerca da nova matriz curricular para o 1.º CEB – reporta-se à opinião dos directores e professores acerca da definição da “matriz curricular” do 1.º ciclo e relativamente à atribuição de horários que segmentam o ensino das áreas disciplinares/disciplinas no quadro da monodocência integral.

A categoria “o que referem fazer” os directores e os professores dos agrupamentos de escolas, desdobra-se em cinco sub-categorias:

Decisões da escola quanto à organização do tempo – reporta-se à forma como a matriz curricular foi considerada na organização dos horários e à flexibilidade concedida na organização dos mesmos.

Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção – pretende averiguar se directores e professores consideram exequível o cumprimento das cargas horárias semanais definidas, por um lado, (a) na matriz, e por outro, (b) nos horários organizados pelas direcções das escolas.

Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares – pretende aferir (1) se os professores já organizavam os seus horários por áreas disciplinares antes da definição da matriz e se (2) a prática lectiva e não-lectiva dos professores foi alterada: (a) pela definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) pela existência de um horário que segmenta as áreas disciplinares.

Implicações da matriz no trabalho dos professores – reporta-se às eventuais implicações da definição da matriz e do estabelecimento de horários uniformes e segmentados por áreas disciplinares no trabalho dos professores.

Mecanismos de regulação e controlo – pretende aferir a existência de orientações relativas a mecanismos de regulação e/ou controlo por parte da direcção da escola, que possam decorrer da definição da matriz.

No quadro que se segue apresentamos o processo de categorização e os objectivos que lhe correspondem.

Quadro V - Processo de categorização e objectivos

Categorização		Objectivos	
O que pensam	Interpretação da especificidade do 1.º CEB	Conhecer o significado que atribuem às expressões “ <i>ensino globalizante</i> ” e “ <i>integração curricular</i> ”.	
	Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB	Conhecer as suas opiniões acerca do exercício da monodocência integral.	
	Opinião acerca da nova matriz curricular para o 1.º CEB	Conhecer as suas opiniões acerca da definição das cargas horárias semanais mínimas para cada componente curricular e sobre a organização de horários que segmentam as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral;	
O que referem fazer	Decisões da escola quanto à organização do tempo	Saber se a matriz curricular foi considerada na organização dos horários e se foi concedida flexibilidade na organização dos mesmos;	
	Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção	Conhecer as suas opiniões quanto ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas estabelecidas (a) nas matrizes e (b) organizadas através dos horários.	
	Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares	Aferir se os professores já organizavam os seus horários por áreas disciplinares antes da definição da nova matriz curricular.	Aferir se os directores já solicitavam/ recomendavam aos professores horários organizados por áreas disciplinares antes da definição da nova matriz curricular.
		Aferir se as práticas (lectiva e não lectiva) dos professores foram alteradas (a) pela definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) pela existência de um horário que segmenta as áreas disciplinares.	
	Implicações da matriz no trabalho dos professores	Conhecer implicações da matriz e do estabelecimento de horários segmentados no trabalho dos professores.	
	Mecanismos de regulação e controlo	Conhecer orientações e/ou determinações específicas da direcção da escola quanto à gestão do currículo e do tempo, ou de qualquer outro procedimento que decorra do estabelecimento da matriz curricular do 1.º ciclo.	
		Verificar a existência de mecanismos de regulação e de controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar do 1.º ciclo.	

3.3. Agrupamentos de Escolas e Participantes

Para concretizarmos o nosso estudo contactámos três agrupamentos de escolas²¹ da região centro do país, que designaremos por: Agrupamento A, Agrupamento B e Agrupamento C. Dois dos agrupamentos coincidem com a área geográfica do próprio concelho, abrangendo, desta forma, dois concelhos distintos. A escolha dos Agrupamentos foi feita por conveniência, devendo-se a condicionantes consideradas positivas, nomeadamente ver facilitados os diferentes contactos indispensáveis à prossecução da investigação. Para além da disponibilidade dos participantes, a sua escolha obedeceu ao critério de, no mesmo agrupamento de escolas, conseguir entrevistar três professores (as) do 1.º ciclo titulares de uma turma: (1) titular de uma turma de 1.º ano, (2) titular de uma turma de 4.º ano e (3) titular de uma turma com dois ou mais anos de escolaridade, sempre que possível, de escolas diferentes.

Relativamente à escolha dos participantes (professores do 1.º ciclo), diligenciámos encontrar interlocutores válidos, considerados “testemunhas privilegiadas” do que pretendíamos investigar. Neste sentido, procurámos contactar “pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, tivessem um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.71).

Em cada agrupamento de escolas, entrevistámos o/a seu/sua Director(a), que designaremos por A.D. (Director(a) do agrupamento de escolas A), B.D. (Director(a) do agrupamento de escolas B) e C.D. (Director(a) do agrupamento de escolas C) e três professores(as) do 1.º ciclo titulares de turma a leccionar em escolas do 1.º ciclo do agrupamento, que designaremos por A.P1, A.P2 e A.P3; B.P1, B.P2 e B.P3 e C.P1, C.P2 e C.P3.

²¹ A partir da publicação do Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio, foi incentivada a constituição de agrupamentos de escolas no âmbito do reordenamento da rede escolar do Ensino Básico em harmonia com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que preconiza um modelo integrado de nove anos de escolaridade. O agrupamento de escolas resultante dos processos de agregação previstos nos artigos 6.º e 7.º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino. A publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, tem por objetivo o aprofundamento da reorganização da rede escolar, isto é, a regulamentação das condições em que deverão ocorrer as agregações entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas.

Quadro VI - Articulação das eventuais leituras a realizar após a análise dos dados

Agrupamentos de Escolas	Directores	Professores
A	A.D	A.P1, A.P2 e A.P3
B	B.D	B.P1, B.P2 e B.P3
C	C.D	C.P1, C.P2 e C.P3

3.4. Metodologia e instrumentos

Tendo em atenção o problema delineado e os objectivos estabelecidos, apresentaremos a metodologia da investigação, conscientes de que toda esta etapa “deverá ser escrita de modo a permitir que outro investigador tenha a possibilidade de replicar a metodologia” (Tuckman, 2012, p. 584). Para além disso, apresentaremos também os procedimentos utilizados nas fases de recolha e de análise dos dados.

Encaramos este estudo como uma etapa prévia indispensável a um processo que possa evidenciar explicações com suporte científico num domínio específico ainda pouco explorado. Com poucas investigações no país que possam servir de referência ou enquadramento ao nosso trabalho e apesar de nos arriscarmos na descrição de alguns fenómenos, atribuímos-lhe um forte cariz exploratório.

Para procedermos ao levantamento de dados em função da conceptualização antes enunciada, construímos dois instrumentos:

- (1) uma entrevista semi-estruturada, com duas versões: (a) uma dirigida a directores de agrupamentos de escolas (cf. Anexo I) e outra, homóloga, (b) destinada a professores do 1.º ciclo titulares de turma (cf. Anexo II) e
- (2) uma grelha de análise aos horários das turmas dos professores que foram entrevistados.

Optámos pela realização da entrevista como principal meio de recolha de informação por ser um método especialmente adequado para “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou

não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.193). Assim, e partindo do pressuposto que os diferentes participantes vivenciam as situações sob diferentes perspectivas, temos a convicção que poderá “emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência de um determinado fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a interpretação do mesmo” (Tuckman, 2012, p. 690).

Dentro das modalidades possíveis para a entrevista, optámos pela de carácter semi-estruturado, uma vez que as questões derivaram de um plano prévio, que segue numa ordem, o essencial do que se pretende obter, embora, na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

• Protocolo de entrevista

O protocolo da entrevista baseia-se no enquadramento normativo-legal e curricular que realizámos (*contexto de produção*) e na revisão da literatura a que procedemos (*contexto de influência*).

É encimado por um texto de apresentação da investigação, no qual se informa os participantes sobre a intenção do estudo e se lhes solicita a sua participação, sendo-lhes garantida a confidencialidade dos dados e o seu anonimato. A este texto, e no caso particular dos directores, segue-se um espaço de caracterização sociodemográfica (sexo, tempo de serviço geral, experiência como Presidente de um Conselho Executivo/Directivo, experiência como Director(a) do Agrupamento de Escolas, formação inicial e formação complementar/especializada na área da gestão e administração). No caso da entrevista a professores, ao texto inicial da investigação, segue-se um outro espaço para caracterização sociodemográfica: (sexo, tempo de serviço, habilitação literária, formação inicial e instituição, situação profissional, ano(s) de escolaridade que lecciona no ano lectivo 2013/2014 e tipo de monodocência exercida).

Depois de aperfeiçoado, este instrumento concretizou-se em 14 perguntas organizadas a partir das duas categorias antes apresentadas: “o que pensam” e “o que referem fazer” os professores e os directores de um mesmo agrupamento de escolas, que, por sua vez, se encontram estruturadas em 8 sub-categorias. Inclui ainda uma pergunta aberta (pergunta 9), que permite aos participantes esclarecer algum aspecto que entendam por pertinente no âmbito da temática da investigação.

Relativamente à primeira categoria, “o que pensam”, as questões encontram-se estruturadas em três sub-categorias:

A primeira sub-categoria - *Interpretação da especificidade do 1.º CEB* - é composta por duas perguntas que se reportam ao significado que os professores e directores dizem ter das expressões “ensino globalizante” e “integração curricular” - perguntas 1.1 e 1.2.

A segunda sub-categoria - *Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB* - corresponde a uma única pergunta que se refere à opinião dos professores e dos directores acerca do exercício da monodocência, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor - pergunta 2.

A terceira sub-categoria - *Opinião acerca da nova matriz curricular para o 1.º CEB* - é constituída por duas questões de opinião relativamente ao estabelecimento da matriz curricular, em 2013 - perguntas 3.1 e 3.2.

Quanto à segunda categoria, “o que referem fazer”, as questões subdividem-se em cinco sub-categorias:

A primeira sub-categoria – *Decisões da escola quanto à organização do tempo* – encontra-se organizada em duas perguntas que pretendem aferir a forma como a matriz foi considerada na organização dos horários e qual a flexibilidade concedida/permitida na organização dos mesmos - perguntas 4.1 e 4.2.

A segunda sub-categoria - *Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção* - corresponde a uma única pergunta que pretende averiguar se professores e directores consideram conseguir cumprir-se as cargas horárias semanais definidas, por um lado, na matriz (a), e por outro, nos horários organizados pelas direcções das escolas (b) - pergunta 5.

A terceira sub-categoria - *Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares* – é constituída por duas perguntas que, para além de aferir se os professores já organizavam os seus horários por áreas disciplinares antes da definição da matriz, pretendem perceber se a prática lectiva e não-lectiva dos professores foi alterada: (a) pela definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) pela existência de um horário que segmenta as áreas disciplinares/disciplinas – perguntas 6.1 e 6.2.

A quarta sub-categoria - *Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores* – é composta por uma pergunta que pretende aferir as eventuais implicações da definição da matriz e dos horários no trabalho dos professores - pergunta 7.

A quinta sub-categoria - *Mecanismos de regulação e controlo* - é composta por duas perguntas que pretendem verificar a existência de orientações relativas a eventuais mecanismos de regulação e/ou controlo por parte da direcção da escola, que decorram da matriz - perguntas 8.1 e 8.2.

Para que se visualize melhor o que acabámos de explicitar, apresentamos a estrutura da nossa entrevista condensada no seguinte quadro:

Quadro VII – Estrutura da entrevista

Categorização		Participantes	
		Directores dos agrupamentos de escolas	Professores titulares de turma do 1.º ciclo
<i>O que pensam</i>	Interpretação da especificidade do 1.º CEB	1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o modelo de ensino no 1.º ciclo é “globalizante.” Que significado atribui a esta expressão? 1.2. Os diversos documentos normativo-legais e curriculares para o 1.º ciclo enfatizam a “integração curricular”. Que significado atribui a esta expressão?	1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o modelo de ensino no 1.º ciclo é “globalizante.” Que significado atribui a esta expressão? 1.2. Os diversos documentos normativo-legais e curriculares para o 1.º ciclo enfatizam a “integração curricular”. Que significado atribui a esta expressão?
	Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB	2. No 1.º ciclo, cada turma tem um professor titular, que pode leccionar todas as áreas disciplinares ou ser coadjuvado em algumas áreas especializadas por outro(s) professor(es). Qual a sua opinião acerca do exercício da monodocência, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor?	2. No 1.º ciclo, cada turma tem um professor titular, que pode leccionar todas as áreas disciplinares ou ser coadjuvado em algumas áreas especializadas por outro(s) professor(es). Qual a sua opinião acerca do exercício da monodocência, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor?
	Opinião acerca da nova matriz curricular para o 1.º CEB	3.1. No ano passado, 2013, foi publicada a nova matriz curricular para o 1.º ciclo. Qual a sua opinião acerca das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar? 3.2. Como vê a atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral?	3.1. No ano passado, 2013, foi publicada a nova matriz curricular para o 1.º ciclo. Qual a sua opinião acerca das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar? 3.2. Como vê a atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral?
<i>O que referem fazer</i>	Decisões da escola quanto à organização do tempo	4.1. No agrupamento que dirige, essa matriz foi tida em conta na organização dos horários? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicite 4.2. No agrupamento que dirige foi dada flexibilidade aos professores do 1.º ciclo para organizarem o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?	4.1. No seu agrupamento, essa matriz foi tida em conta na organização dos horários? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Desconheço <input type="checkbox"/> Por favor, explicite. 4.2. A direcção deu-lhe flexibilidade para decidir o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?

Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção	<p>5. No agrupamento que dirige, considera que os professores do 1.º ciclo têm conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo</p> <p>(a) estabelecidas na matriz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p> <p>(b) organizadas pela direcção, através dos horários? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>	<p>5. No seu caso, considera que tem conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo</p> <p>(a) estabelecidas na matriz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p> <p>(b) organizadas pela direcção, através dos horários? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>
Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares/disciplinas	<p>6.1. Antes da publicação da matriz curricular, em 2013, o agrupamento que dirige já recomendava aos professores um horário organizado por áreas disciplinares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Desconheço <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>	<p>6.1. Antes da publicação da matriz curricular, em 2013, já organizava o seu horário por áreas disciplinares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>
	<p>6.2. Considera que a sua prática (lectiva e não-lectiva) foi alterada pela</p> <p>(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p> <p>(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>	<p>6.2. Considera que a prática (lectiva e não-lectiva) dos professores do 1.º ciclo do agrupamento que dirige foi alterada pela</p> <p>(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p> <p>(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>
Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores	<p>7. Quais as principais implicações da definição da matriz e dos horários relativamente aos documentos que a direcção passou a solicitar aos professores? Refiro-me às planificações, ao registo dos sumários, ou outros documentos solicitados pela direcção, etc.</p>	<p>7. Quais as principais implicações da definição da matriz e dos horários no seu trabalho? Refiro-me às planificações, ao registo dos sumários, ou outros documentos solicitados pela direcção, etc.</p>
Mecanismos de regulação e controlo	<p>8.1. A sua direcção, no início do ano lectivo, deu orientações aos professores do 1.º ciclo quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram da actual matriz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>	<p>8.1. No seu agrupamento, no início do ano lectivo, foram dadas orientações aos professores quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram da actual matriz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por favor, explicitar.</p>
	<p>8.2. No agrupamento que dirige faz-se a regulação (verificação) e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, como é que isso se faz?</p>	<p>8.2. No seu agrupamento é verificado o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, como é que isso se faz, ou será feito?</p>
	<p>9. Antes de dar como finalizada a entrevista, há algum aspecto que lhe pareça pertinente referir a propósito da temática em estudo (gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo)?</p>	<p>9. Antes de dar como finalizada a entrevista, há algum aspecto que lhe pareça pertinente referir a propósito da temática em estudo (gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo)?</p>

▪ Grelha de análise aos horários

Para complementar a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, consideramos crucial proceder a uma análise aos horários das turmas cujos professores foram entrevistados. Nesse sentido, elaborámos uma grelha de análise que nos permitisse aferir, essencialmente, a distribuição das cargas horárias semanais atribuídas por cada agrupamento de escolas a cada área disciplinar e a forma como estas se encontram organizadas ao longo da semana, verificando, nomeadamente, se as áreas disciplinares são consecutivas ou intercaladas com as AEC.

Quadro VIII – Grelha de análise aos horários

Agrupamentos de Escolas	Turmas	Anos de escolaridade	Regime de Docência (monodocência integral/coadjuvada)	Horário escolar Organizado: ▪ pelo próprio professor ▪ pela direcção ▪ pela direcção e profes.	Horário escolar/educativo Áreas disciplinares: ▪ consecutivas ▪ intercaladas com AEC's

3.5. Procedimentos de Recolha dos dados

Para recolha dos dados relativos à entrevista semi-estruturada, contactámos telefonicamente, no início do mês de Maio, os (as) directores(as) de três agrupamentos de escolas, no sentido de aferir a sua disponibilidade para participarem no estudo. Confirmada a disponibilidade, formalizámos o pedido via correio electrónico, com uma mensagem onde se identificava o tema em estudo e se solicitava, a cada um dos agrupamentos, a colaboração do (a) director (a) e de três professores (as) do 1.º ciclo titulares de turma.

Deslocámo-nos pessoalmente, e em diferentes dias, a cada uma das escolas, tendo a recolha de dados decorrido entre 23 de Maio de 2014 (data da primeira entrevista) e 3 de Julho de 2014 (data da última entrevista). Esta etapa decorreu sem incidentes, tendo os professores e directores visados acedido ao nosso pedido de colaboração. Não obstante, na pre-

paração e condução da entrevista a uma das directoras, salientamos o facto de, aquando do contacto telefónico, esta ter questionado a possibilidade de solicitar a colaboração da adjunta cuja área de intervenção corresponde à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo, para responder a alguma eventual questão mais específica destes domínios. No decorrer da entrevista, e apesar de responder a todas as questões colocadas, a directora sugeriu a consulta do referido elemento da equipa relativamente a quatro questões. Terminada a entrevista, foi solicitada a presença da adjunta e formulámos novamente as questões que a directora considerou mais específicas do departamento do 1.º ciclo.

As entrevistas desenvolveram-se num registo de conversa, tendo o essencial do seu conteúdo sido registado por escrito. Dependendo dos interlocutores, as entrevistas tiveram durações que variaram entre os 60 e os 90 minutos.

Apesar da existência de um guião previamente preparado e testado, procurámos que os nossos interlocutores exprimissem a própria *realidade* na sua linguagem, com as suas características conceptuais e os seus quadros de referência, evitando conduzi-los segundo as nossas categorias mentais. Desta forma, consideramos ter evitado que os nossos interlocutores se limitassem a confirmar ou infirmar as ideias previamente pensadas por nós (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Durante as entrevistas, assumiu especial destaque a hesitação da maioria dos participantes em responder às duas primeiras questões, tornando necessário reler e reformular as perguntas algumas vezes até que as entendessem.

3.6.

Tratamento e análise dos dados

Apresentamos em seguida os dados recolhidos através das entrevistas realizadas a directores e professores, juntamente com a análise dos horários das turmas dos professores entrevistados. Para o tratamento e análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo, tendo como finalidade “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986). Procuraremos que as inferências realizadas se revelem válidas, plausíveis e integráveis na literatura sobre a temática em estudo.

Caracterização dos participantes

Tendo em conta os aspectos sócio-demográficos que seleccionámos, passamos a apresentar a caracterização dos participantes que colaboraram no nosso estudo. Foram em número 12 dos quais 3 eram directores de agrupamentos de escolas e 9 professores do 1.º ciclo titulares de turma.

Dos 3 directores, 2 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Em termos de tempo de serviço geral, 2 tinham entre 31 e 45 anos e 1 entre 16 a 30 anos. Relativamente à experiência como presidente de um conselho executivo/directivo, 1 tinha entre 0 a 15 anos e os outros 2 entre 16 a 30 anos. No exercício do cargo de directores, todos os participantes apresentavam entre 0 e 5 anos de experiência. Quanto à formação inicial, 1 participante pertencia ao 1.º CEB e os outros 2 ao 3.º ciclo e secundário. Entre os directores, 2 apresentavam formação complementar/especializada na área da gestão e administração e 1 não (cf. Quadro IX).

Quanto aos 9 professores, 7 eram do sexo feminino e 2 do masculino. Relativamente ao tempo de serviço, a maioria tinha entre 31 a 40 anos, 3 entre 21 a 30 anos e 2 entre 11 a 20 anos. A maioria era detentora do grau de licenciatura e 2 do grau de mestrado. Igual distribuição apresentava a situação profissional, com 7 professores posicionados no Quadro de

Agrupamento e 2 pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica. Relativamente ao regime de monodocência, todos os professores trabalhavam em monodocência integral (cf. Quadro X).

Quadro IX - Caracterização dos participantes: directores

Variável	Nível	N.º de participantes (N=3)
Sexo	Feminino	2
	Masculino	1
Tempo de serviço (geral)	0 a 15 anos	0
	16 a 30 anos	1
	31 a 45 anos	2
Experiência como presidente de um conselho executivo/directivo	0 a 15 anos	1
	16 a 30 anos	2
	31 a 45 anos	0
Experiência como Director (a) de um agrupamento de escolas	0 a 5 anos	3
	6 a 10 anos	0
Formação inicial	Educação de Infância	0
	1.º CEB	1
	2.º Ciclo	0
	3.º Ciclo/Secundário	2
Formação complementar /especializada na área da gestão e administração	Sim	2
	Não	1

Quadro X - Caracterização dos participantes: professores

Variável	Nível	N.º de participantes (N=9)
Sexo	Feminino	7
	Masculino	2
Tempo de Serviço	0 a 10 anos	0
	11 a 20 anos	2
	21 a 30 anos	3
	31 a 40 anos	4
Habilitação Literária	Bacharelato	0
	Licenciatura	7
	Mestrado	2
	Outro	0
Situação profissional	QA	7
	QZP	2
	Contratado	0
Regime de monodocência	Integral	9
	Coadjuvada	0

Análise dos discursos dos participantes - entrevistas

Nesse processo, verificámos existirem algumas respostas cuja ambiguidade as tornava difíceis de decifrar e analisar, pelo que optámos por não as utilizar. Desta forma, recorremos a todas as unidades de discurso que concorriam para o esclarecimento dos nossos objectivos e que se revelaram compreensíveis.

No decorrer da fase de tratamento e análise dos dados é nossa intenção proceder a uma análise interpretativa dos mesmos, estabelecendo, sempre que possível, uma ligação ao enquadramento normativo-legal e curricular e à revisão da literatura, que ocuparam as duas primeiras partes da nossa tese. A análise descritiva e interpretativa que apresentamos em seguida – assente, como atrás referimos, na técnica de análise de conteúdo – foi estruturada a partir das questões que orientaram a recolha dos dados.

Além de contabilizarmos as tendências de resposta, considerámos depoimentos dos entrevistados, que referenciamos pela designação que antes definimos – directores: A.D; B.D, C.D e professores: A.P1, A.P2, A.P3, B.P1, B.P2, B.P3, C.P1, C.P2 e C.P3.

Salientamos que as respostas às três primeiras perguntas da entrevista suscitaram-nos particulares dificuldades de análise, havendo sequências de discurso que não conseguimos entender, pelo que optámos por criar uma possibilidade de classificação que denominámos de *não categorizável*.

1.ª Categoria. “O que pensam” directores e professores

Começando pela **primeira sub-categoria** e no respeitante à “Interpretação” que os participantes fazem da “especificidade do 1.º CEB”, as suas respostas à primeira pergunta – *A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o modelo de ensino no 1.º ciclo é «globalizante». Que significado atribui a esta expressão?* – foram, de uma maneira geral, dadas com hesitação. Não obstante, todos procuraram explicitar o significado da expressão. Do universo das respostas analisadas, uma foi classificada como *não categorizável* e outra, em que o professor afirmou “nem sei o que isso é”, como *desconheço*.

Na tentativa de sintetizar e agrupar, com a certeza e convicção possíveis neste processo, o essencial dos significados atribuídos pelos participantes à expressão ensino “globalizante”, elaborámos o Quadro XI:

Quadro XI – Significados atribuídos pelos participantes à expressão ensino “globalizante”

Ensino “globalizante” – significados atribuídos	Directores	Professores
▪ Conteúdos globais	A.D.	
▪ Articulação interdisciplinar (em termos de conteúdos) / Conteúdos interligados de forma transversal	A.D.	A. P3
▪ Monodocência integral / O professor é gestor de todas as áreas/ O professor trabalha todas as áreas/Monodocência	B.D.	C.P1/A.P2
▪ Transversalidade de algumas áreas disciplinares	B.D.	
▪ Formação abrangente/desenvolvimento integral do aluno/aluno visto como um todo	C.D.	A.P3/B.P2/ C.P3
▪ Formação não compartimentada/Inexistência de compartimentações entre as áreas disciplinares/Articulação entre as áreas/interdisciplinaridade/ Ensino Integrado	C.D.	B.P1/C.P2 e C.P3
▪ Informação contextualizada		B.P1
▪ Aprendizagem harmoniosa		B.P2
▪ Abrange várias áreas do ensino e do conhecimento		C.P1
▪ Resposta não categorizável		A.P1
▪ Desconheço		B.P3 ²²

Relativamente à questão colocada, destaca-se uma diversidade de respostas dos directores, um deles colocando a tónica na questão dos conteúdos, quer por considerá-los globais, quer por considerar que se podem articular entre si. Outro acentuando o regime de monodocência e a transversalidade entre algumas áreas e outro que faz corresponder o *ensino globalizante* à abrangência da formação que deve ser proporcionada aos alunos, quer no sentido de desenvolver o aluno de forma integral quer no sentido de lhe proporcionar uma formação que não seja compartimentada, como demonstra o seu discurso:

*No 1.º ciclo, pretende-se que a formação do aluno seja mais lata, mais abrangente em todos os aspectos. Quer a nível da formação científica, quer social.
O facto de ser um modelo de ensino globalizante quer dizer que a formação não deve ser muito compartimentada, não deve ser muito específica.*

As respostas dos professores à mesma questão, centram-se, essencialmente, na inexistência de compartimentações entre as áreas disciplinares, no desenvolvimento integral do aluno e na monodocência. Os excertos seguintes ilustram o que acabámos de referir:

Globalizante porque é integral. Vê o aluno num todo, para que a criança possa aprender de uma forma harmoniosa. (B.P2)

²² O(a) professor (a) B.P3 hesitou bastante antes de responder, acabando por afirmar “nem sei o que isso é”.

É globalizante porque abarca várias áreas do ensino e do conhecimento e, tratando-se de monodocência, mais globalizante se torna porque o professor é o gestor de todas as áreas. (C.P1)

Tem de ser um ensino integrado. A informação tem de surgir de forma contextualizada e sem a preocupação das divisões estanques entre as áreas disciplinares a que o estabelecimento de horários nos obriga. (B.P1)

Outro aspecto contemplado no discurso anterior, do professor B.P1, diz ainda respeito à aprendizagem contextualizada em função da experiência dos alunos, referida por Pacheco (2000, p.25). Percebe-se que o significado atribuído pelos directores e professores à expressão “ensino globalizante” evidencia perspectivas similares, centrando-se, principalmente, na *monodocência* e na *formação integral do aluno*, tal como comprovam os excertos seguintes:

Globalizante porque há uma monodocência em que é o mesmo professor que dá todas as áreas, algumas de forma transversal. (B.D)

É globalizante porque nós trabalhamos todas as áreas... Nos outros ciclos não. (A.P2)

No 1.º ciclo, pretende-se que a formação do aluno seja mais lata, mais abrangente em todos os aspectos. Quer a nível da formação científica, quer social.

O facto de ser um modelo de ensino globalizante quer dizer a formação não deve ser muito compartimentada, não deve ser muito específica. (C.D)

Globalizante porque é integral. Vê o aluno num todo, para que a criança possa aprender de uma forma harmoniosa. (B.P2)

Efectivamente, segundo Pacheco (2001, p.83), o ensino globalizante aproxima-se da “globalização curricular”, que “supõe o princípio da organização da aprendizagem não pelas disciplinas em si, mas pela unificação dos conteúdos (...)”. Com este modelo pretende-se que o aluno conheça e compreenda globalmente os factos – e daí o regime de monodocência”. Verificamos, assim, que a referência feita pelos entrevistados à monodocência é igualmente reconhecida no *contexto de influência*. A importância atribuída ao ensino das diversas áreas e conteúdos de forma articulada é ilustrada nas opiniões seguintes:

É globalizante pelos conteúdos globais das temáticas curriculares, mas não só... Há articulação interdisciplinar (na perspectiva dos conteúdos). (A.D)

Ser global é todas as áreas, todos os conteúdos que nós damos estarem relacionados entre si. Os conteúdos estão todos interligados de forma transversal. (A.P3)

Para ilustrar esta tendência e a necessidade que os participantes dizem sentir de articular o ensino das várias áreas disciplinares, principalmente nos dois primeiros anos, recorreremos ao discurso de uma professora que leccionava o 1.º ano, que usou como exemplo uma actividade desenvolvida no dia da realização da entrevista.

Ainda agora estivemos a estudar o texto “A flor vai ver o mar”, de Alves Redol. A propósito deste texto, que falava de uma planta e de diversos animais, houve necessidade de explorar conteúdos que, ainda que sendo de Estudo do Meio, se articulavam com a análise (de Português) que estávamos a fazer. São crianças do 1.º ano... São eles próprios que referem determinados assuntos a que não podemos deixar de dar resposta. (A.P3)

Na mesma linha, outro professor fez um uso idêntico do conceito, associando-o, no entanto, ao trabalho que era desenvolvido “há uns anos” nas escolas do 1.º ciclo.

É globalizante porque deve abarcar um conjunto de competências que permitam ao aluno um desenvolvimento integral. Também está relacionado com o trabalho interdisciplinar (mais de acordo com o que fazíamos há uns anos...). Nós desenvolvíamos um conjunto de competências que envolviam várias áreas disciplinares de forma articulada. (C.P3)

Através dos discursos acima mostrados é possível fazer coincidir alguns dos significados atribuídos pelos directores e professores à expressão “ensino globalizante”, nomeadamente a monodocência, com a análise ao conceito de globalização curricular já enunciada por Pacheco (2001, p.83) e que supõe o princípio da organização da aprendizagem não pelas disciplinas em si, mas pela unificação dos conteúdos.

A formação integral do aluno, também associada ao conceito de “globalização curricular”, referida por quatro participantes constitui igualmente um dado expressivo e coincide com o pensamento de Formosinho (1998a, p.61) quando se refere à cultura profissional baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral como distinta da cultura profissional baseada na lógica disciplinar.

O significado atribuído pelos directores e professores à expressão “ensino globalizante” evidencia, assim, perspectivas similares, centrando-se, principalmente, na *monodocência* e na *formação integral do aluno*.

Passando para a segunda pergunta da primeira sub-categoria – *Os diversos documentos normativo-legais e curriculares para o 1.º ciclo enfatizam a “integração curricular”*. *Que significado atribui a esta expressão?* – considerámos igualmente pertinente organizar as respostas dos nossos interlocutores num quadro que sintetize as diversas estratégias de pensamento utilizadas, nomeadamente as suas referências normativas e curriculares.

Quadro XII – Significados atribuídos pelos participantes à expressão “integração curricular”

“Integração curricular” – significados atribuídos	Directores	Professores
▪ Conteúdos adequados à faixa etária dos alunos	A.D	
▪ Integração entre os conteúdos	A.D	
▪ O professor relaciona as diversas áreas curriculares	B.D	
▪ Articulação das diferentes áreas do currículo/Interligação entre as matérias/Currículo trabalhado de forma conjunta e não estanque/ Não há compartimentação entre as áreas	C.D ²³	A.P3/B.P2/B.P3
▪ Interdisciplinaridade		A.P1/B.P1
▪ Partir das aprendizagens das crianças para desenvolver novas aprendizagens		A.P1
▪ Mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos para que construam novos conhecimentos / Pressupõe a inexistência de aprendizagens isoladas (sem relação com o que os alunos já sabem)		B.P1/ B.P3
▪ Currículo em espiral		A.P1
▪ Pressupõe a inexistência de um horário fragmentado		A.P3
▪ Exploração de novos conceitos e conteúdos, numa perspectiva global		B.P1
▪ As coisas têm de fazer sentido como um todo		B.P1
▪ Abertura para integrar outro tipo de ofertas curriculares		C.P1
▪ Flexibilidade para integrar outras áreas complementares ao currículo definido pela tutela		C.P1
▪ Significado muito próximo da expressão ensino “globalizante”		C.P2 ²⁴
▪ Resposta não classificável		A.P2
▪ Desconheço		C.P3 ²⁵

Apesar da resposta da participante A.P2 ter sido classificada como não *categorizável*, o seu discurso dá pistas que permite apontar para uma associação da expressão “integração curricular” à (in)existência de horários. Esta associação reconhece-se quando refere:

²³ Inicialmente, a directora começou por referir: *Não entendo bem o sentido da expressão “integração”. Entenderia melhor “articulação curricular”...* Após alguma hesitação e depois de incentivada a responder, acabou por referir: *A integração vai no sentido da articulação do currículo das diferentes áreas.*

²⁴ Quanto a esta expressão, o(a) professor(a) referiu ter um significado muito próximo da expressão anterior e terminou dizendo: *Não estou a ver que outro significado possa ter.*

²⁵ O entrevistado referiu: *“Não percebo bem o significado da expressão”.*

Antes dos horários, nós trabalhávamos de forma integrada. Nós sabíamos as áreas que queríamos trabalhar, ainda que os alunos não o soubessem (...) Agora, com os horários, já não podemos fazer isso... São os próprios alunos que perguntam e questionam se o que estamos a fazer está de acordo com o horário. Quando isso não é possível, dou-lhes uma explicação. Por exemplo, nas semanas que antecederam a realização dos exames, concentrámo-nos no Português e na Matemática, não dei Expressões e eles entendiam (...). (A.P2)

A mesma ideia encontra expressão nos discursos de outros professores quando referem:

As matérias estão sempre interligadas. Podemos passar de umas áreas para as outras... Por isso é que o horário não devia estar fragmentado. (A.P3)

É todo o currículo ser trabalhado de forma conjunta e não estanque. (B.P2)

(...) Não trabalhamos as áreas de forma compartimentada. Há uma certa transversalidade nas aprendizagens. (B.P3)

É assim recorrente nos discursos dos professores que, para se promover a prática da “integração curricular” não pode existir compartimentação horária, sendo estas, práticas incompatíveis.

Ao analisar o quadro que sintetiza os significados atribuídos à expressão “integração curricular” (quadro XII) verificamos que os entrevistados recorreram a uma diversidade de expressões e de explicitações que parece denunciar a forte equivocidade que igualmente caracteriza esta expressão nos *contextos de produção* e de *influência*.

Apesar da diversidade de respostas, a ideia de “integração curricular” surgiu muito associada à “articulação do currículo das diferentes áreas” (C.D), ao facto “do professor ter de relacionar as diversas áreas curriculares” (B.D) e também ao princípio da interdisciplinaridade, identificados nos discursos destes dois professores:

(...) Associada à noção de integração curricular está a exploração dos novos conceitos e conteúdos, numa perspectiva global (conhecimentos matemáticos, conhecimento da língua, etc). A Integração curricular está também relacionada com a interdisciplinaridade... As coisas têm de fazer sentido como um todo, se não for assim, os alunos não conseguem construir conhecimento dentro deles. (B.P1)

A integração curricular pressupõe que as aprendizagens não sejam isoladas. (...) Não trabalhamos as áreas de forma compartimentada. Há uma certa transversalidade nas aprendizagens. (B.P3)

Apesar de abrangentes nas suas considerações, os discursos de alguns professores parecem associar igualmente o conceito de “integração curricular” à aprendizagem contextualizada em função da experiência dos alunos. Um pouco nesta linha, os professores afirmam:

O que penso que eles querem dizer, além da interdisciplinaridade, é que temos de partir do que a criança traz (a contextualização da aprendizagem). Partir das aprendizagens das crianças para, a seguir, fazer novas aprendizagens. É, no fundo, o currículo em espiral... (A.P1)

É conseguir mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos para, a seguir, eles conseguirem construir novos conhecimentos. (...) (B.P1)

Ao referir-se às diferentes acepções e significados da integração no *contexto de influência*, Pacheco (2000, p.29) afirma que a ideia de um currículo integrado é “um intento para promover uma maior integração na aprendizagem mediante a unificação das matérias”. A análise que realizámos no *contexto da prática*, junto de directores e professores, permitiu-nos corroborar essa mesma diversidade de acepções e significados, contudo, os seus discursos, embora não tão explícitos, apontam no mesmo sentido de Pacheco – a prática da integração curricular pressupõe a inexistência de compartimentações estanques entre as diversas áreas, para que assim se possa promover uma maior integração.

Destaca-se também uma forte aproximação entre a generalidade das respostas dadas às duas primeiras perguntas da primeira sub-categoria. Em resposta à primeira pergunta, um entrevistado respondeu: *Não há uma separação exacta entre as diferentes áreas. Tem a ver com a interdisciplinaridade. (C.P2)*, enquanto outro, em resposta à segunda questão, afirmou:

(...) Associada à noção de integração curricular está a exploração dos novos conceitos e conteúdos, numa perspectiva global (conhecimentos matemáticos, conhecimento da língua, etc). A Integração curricular está também relacionada com a interdisciplinaridade... As coisas têm de fazer sentido como um todo, se não for assim, os alunos não conseguem construir conhecimento dentro deles. (B.P1)

A **segunda sub-categoria** das entrevistas estava orientada para o conhecimento das opiniões dos directores e professores acerca do exercício da monodocência integral no 1.º ciclo. As suas respostas à terceira pergunta - *No 1.º ciclo, cada turma tem um professor titular, que pode leccionar todas as áreas disciplinares ou ser coadjuvado em algumas áreas especializadas por outro(s) professore(s). Qual a sua opinião acerca do exercício da monodocência, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único pro-*

fessor? – permitiram-nos analisar o sentido que atribuem a este regime de docência. O quadro XIII mostra o essencial dessas respostas.

Quadro XIII – Opiniões emitidas pelos participantes acerca da monodocência integral

Monodocência integral - opiniões	Directores	Professores
▪ Concordo, desde que as turmas não tenham alunos de mais de dois anos de escolaridade	A.D	B.P2/B.P3
▪ Modelo que resulta e é bom para ambas as partes quando o professor consegue estabelecer uma boa relação com os alunos	B.D	
▪ É negativo para os alunos quando o professor revela alguma limitação ou falta de empatia	B.D	
▪ Tem vantagens e desvantagens	B.D/C.D	
▪ A responsabilidade do professor é muito grande e não é repartida/ Excesso de solicitações para um só professor (ex.: participar em projectos de inúmeras áreas)	B.D	B.P3/C.P1/C.P2
▪ É mais difícil de gerir quando a turma tem alunos de mais do que um ano de escolaridade	B.D	
▪ O professor pode gerir melhor o currículo/O professor pode articular todas as áreas do currículo com alguma flexibilidade	B.D/C.D	
▪ Monodocência integral obriga a uma grande dispersão do professor por várias áreas disciplinares, originando um grande desgaste e uma excessiva responsabilização e capacidade de gestão e de trabalho		A.P1/B.P2/B.P3/C.P1/
▪ Sem a monodocência o aluno poderá ter acesso a professores com diferentes perfis		A.P1
▪ As rotinas facilitadas pelo exercício monodocência podem ser prejudiciais para os alunos		A.P1
▪ Falta de formação para ensinar todas as áreas/ Falta de formação e treino para o ensino das Expressões Artísticas e Físico-Motoras		A.P2/A.P3/B.P3
▪ Impossibilidade de ensinar todas as áreas disciplinares cumprindo os respectivos programas /Dificuldade em ensinar com a mesma qualidade todas as áreas disciplinares		A.P3/B.P2/C.P3
▪ Monodocência integral é vantajosa nos dois primeiros anos de escolaridade		B.P1/C.P2
▪ Monodocência coadjuvada a partir do 3.º e 4.º anos – pela necessidade de aprofundar conteúdos		B.P1/C.P1
▪ Defesa da monodocência nas áreas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio) e a coadjuvação nas Expressões		C.P1/C.P2

Como se percebe, os entrevistados apresentaram uma grande diversidade de opiniões, pronunciando-se de modo diverso. Não obstante, consideramos revelador que 4 dos 9 professores tenham associado a monodocência integral a um enorme desgaste e a uma grande exigência em termos de capacidade de gestão e de trabalho, como comprovam os seus discursos:

A monodocência implica uma preparação e um desgaste muito grandes. Todos os dias temos de preparar muita matéria. Por exemplo, todos os dias temos de preparar aulas de Português,

Matemática, Expressões.... Para além do conhecimento e preparação que cada área disciplinar implica, todos os dias somos confrontados com os problemas das crianças e com a necessidade de os resolver. A Monodocência integral obriga-nos a estar atentos a tudo. (A.P1)

A monodocência integral obriga a uma grande dispersão do professor por várias áreas disciplinares e a um enorme esforço e capacidade de trabalho e de gestão. Há também uma enorme responsabilidade que recai sobre um só professor e essa responsabilidade é ainda maior quando as turmas têm alunos de mais do que um ano de escolaridade. Nos dias de hoje, com tantas variantes de especialização e com tantos profissionais especializados nessas áreas, acho que a monodocência integral já não se justifica tanto. Acho que o professor do 1.º ciclo se deveria centrar mais nas áreas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio) e ser coadjuvado em áreas como as expressões. (...) (C.P2)

A polivalência como essência do trabalho do professor do 1.º ciclo é um dado transversal aos discursos de maior parte dos professores (*contexto da prática*) e à revisão da literatura (*contexto de influência*). Como refere Gatti (2008, citada por Cruz e Neto, 2012, p.387), a polivalência constitui a essência do trabalho do professor dos anos iniciais, que se completa em várias dimensões e requer um “olhar multireferencial”, que não se esgota no conhecimento de cada área disciplinar. Igualmente com alguma expressão (um director e três professores), encontrámos a concepção de monodocência, associada à responsabilidade integral do professor. Esta constatação encontra suporte na literatura, remetendo para a ideia reconhecida por Cruz e Neto (2012, p.391) quando referem que a polivalência é “um elemento constitutivo da identidade profissional dos professores primários, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário”, por isso retomamos um excerto de um director inquirido que julgamos pertinente para elucidar este ponto:

É um modelo que resulta. Tem vantagens e inconvenientes. Se o professor conseguir estabelecer uma boa relação com os alunos, funciona e é bom para ambas as partes. Nos casos em que professor possa ter alguma falta de empatia, ou limitação, é mau para os alunos. Por exemplo, aqui na secundária, quando temos algum problema com algum professor, não é tão grave... os alunos não o têm só a ele, têm um conjunto de outros professores que podem ajudar na solução desse problema, podendo ajudar a diluí-lo ou a resolvê-lo... os problemas acabam por se diluir. No 1.º Ciclo já não é assim, se ocorrer um problema com um determinado aluno e o seu professor, esse aluno poderá ter de ser transferido de turma/escola... A responsabilidade de um professor em monodocência integral é muito grande e não é repartida. É ainda mais difícil de gerir quando a turma tem alunos de mais do que um ano de escolaridade. (B.D)

Esta associação, entre monodocência integral e responsabilização demasiado ampla do professor, encontra igualmente reconhecimento na literatura, por exemplo junto de

Formosinho (1998a, p.14), quando afirma que contrariamente ao que acontece com os professores dos outros níveis de ensino, cuja responsabilidade pelo que se passa com os alunos na turma é partilhada pelo conjunto de professores dessa mesma turma, a profissionalidade dos professores do Ensino Primário, leva-os a uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos.

Está, ainda, presente em duas das opiniões emitidas pelos professores a ideia de que o exercício da monodocência integral é incompatível com o ensino e o cumprimento dos programas de todas as áreas disciplinares, como demonstram os seus discursos:

É impossível um professor em monodocência integral ensinar todas as áreas disciplinares, principalmente as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, cumprindo todos os programas tal como estes se encontram concebidos. Os programas de Português, Matemática e Estudo do Meio são tão extensos e “profundos” que acaba por não sobrar tempo para desenvolver os, também exigentes, programas das Expressões. Para além disso, o ensino das Expressões Artísticas e Físico-motoras requer conhecimentos e capacidades muito específicas, que os professores do 1.º ciclo, de uma maneira geral, não têm. Mesmo que existissem professores especializados a coadjuvar o ensino destas áreas, os programas nunca se conseguiriam cumprir na íntegra. As crianças não têm tempo para brincar e apresentam-se nas aulas extremamente cansadas. (...) (A.P3)

(...) Quando terminei a minha formação, sentia-me preparada para trabalhar todas as áreas em monodocência. Ao longo deste tempo tenho notado que os programas têm sofrido muitas alterações... Houve uma fase em que eram mais complicados, depois tornaram-se mais acessíveis e agora voltámos outra vez a ter programas mais complexos. Hoje em dia, não temos tempo para desenvolver os programas de todas as áreas disciplinares, tal como eles estão. Na minha opinião, nenhum professor, nem os professores especialistas, conseguirão desenvolver os referidos programas, com o grau de profundidade que estes preveem. As escolas são também muito solicitadas para participar em projectos, em muitos projectos, e não temos tempo... (A.P3)

Subjacente a estes discursos, está ainda implícita a ideia de que os professores não se sentem igualmente capacitados para ensinar, com o mesmo rigor e exigência, todas as áreas disciplinares. Este sentimento reconhece-se quando, por exemplo, uma das professoras refere:

Não me encontro igualmente preparada para ensinar todas as áreas. Tento esforçar-me ao máximo nas áreas consideradas fundamentais (Português, Matemática e Estudo do Meio). Nas outras áreas faço o que posso... Por exemplo, não tenho habilidade nenhuma para Expressão Plástica, mas gosto muito de Expressão Musical... (A.P2)

O segmento de discurso anterior, remete-nos especificamente para o problema da formação dos professores do 1.º ciclo, também identificado na revisão da literatura, nomeadamente por Rangel (2000, p.19), quando refere que: “não se deve perder a ideia do professor polivalente, mas também não podemos pensar que os professores conseguirão ser, igualmente, seguros em todas as áreas”. Na mesma linha, também Formosinho (1998b, p.25) faz referência a este constrangimento quando diz não acreditar que um professor seja capaz de ensinar, ao mesmo nível, com o mesmo empenho e gosto, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Dramática.

Assume também especial destaque que a maioria dos directores e professores, faça depender a sua opinião - a favor ou contra a monodocência integral, da constituição das turmas e das áreas de ensino. Desta forma, um director e um professor manifestaram concordância com a monodocência integral quando as turmas são constituídas por alunos de 1 ou, no máximo, 2 anos de escolaridade, tal como se observa no discurso da directora:

(...) Penso que a monodocência corre bem quando o professor tem uma turma com um ou dois anos de escolaridade... Quando tem mais de dois anos de escolaridade, nomeadamente nos casos em que tem, em simultâneo, os 4 anos de escolaridade, acho mal... Se o professor do 1.º ciclo tiver só um ano de escolaridade, acho que a monodocência integral corre bem. (A.D)

Outros dois professores referiram concordar com a monodocência integral nos dois primeiros anos de escolaridade.

Na minha opinião, a monodocência integral faz sentido nos dois primeiros anos de escolaridade, representando uma vantagem para os alunos o contacto com apenas um professor. Nestes anos, eles não deviam ter mesmo outros professores, nem nas AEC. As AEC, ao serem desenvolvidas por vários professores, baralham muito os alunos... Eles evidenciam inúmeros problemas de comportamento, testam as regras... A partir do 3.º e 4.º anos, acho que já poderia haver coadjuvação, até para tornar o modelo mais próximo do 5.º ano e porque são anos que já requerem um aprofundamento de determinados conteúdos, nomeadamente ao nível do ensino das áreas das expressões. Nesta etapa da escolaridade, os alunos já têm mais alguma maturidade e capacidades que lhes permitirão ter outros professores a ensiná-los áreas específicas. (B.P1)

Apontando como justificação a diversidade de áreas e a necessidade de aprofundar conteúdos, dois professores defenderam a monodocência coadjuvada a partir dos 3.º e 4.º anos. Houve ainda dois professores que, concordando com a monodocência integral nos dois primeiros anos de escolaridade, sustentaram, para os 3.º e 4.º anos, a manutenção da mono-

docência nas áreas que consideraram nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio), remetendo a coadjuvação para as áreas das Expressões. Atentemos, então, no discurso de um deles:

Concordo com a monodocência integral principalmente nos dois primeiros anos de escolaridade. No que respeita ao 3.º e 4.º anos, e mantendo-se o professor titular responsável pelas áreas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio), vejo vantagens em que o exercício da monodocência seja apoiado por professores com formação em áreas específicas, principalmente nas expressões, de forma a que os alunos consigam adquirir uma preparação mais específica e mais adequada e, por outro lado, para se habituarem a ter mais do que um professor. Considero importante que, antes de iniciar o 2.º ciclo, os alunos contactem com mais do que um professor no ensino de determinadas áreas. Não como a experiência das AEC, uma vez que os alunos encaram as actividades como uma brincadeira e não respeitam estes professores enquanto professores. (C.P2)

De todos os participantes, destaca-se uma professora que, de forma peremptória, se afirmou contra a monodocência. A justificação que perpassa no seu discurso prende-se, por um lado, com o desgaste e preparação que o exercício da monodocência acarreta para o professor e, por outro, pelas vantagens que a inexistência da monodocência pode trazer ao aluno, que lucrará contactando com professores com diferentes desempenhos, perfis e rotinas. Esta professora referiu que:

Sou contra a monodocência (e sou clara quanto a isso!). A monodocência implica uma preparação e um desgaste muito grandes. Todos os dias temos de preparar muita matéria. Por exemplo, todos os dias temos de preparar aulas de Português, Matemática, Expressões.... Se não houver monodocência, o próprio aluno fica a lucrar porque virá outro professor, que terá outra forma de explicar... Nós, em monodocência, temos as nossas rotinas e isso pode ser prejudicial para os alunos. (A.P1)

Outras duas questões acerca das quais quisemos obter informação constituem a terceira sub-categoria, que diz respeito à “opinião” que os participantes têm acerca “da nova matriz curricular para o 1.º CEB”. Relativamente à questão 3.1. quisemos saber: *No ano passado, 2013, foi publicada uma nova matriz curricular para o 1.º ciclo. Qual a sua opinião acerca das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar?* – sendo esta a síntese das suas respostas:

Quadro XIV – Opiniões emitidas pelos participantes acerca da matriz curricular do 1.º ciclo

Matriz curricular do 1.º ciclo - opinião	Directores	Professores
▪ Concordamos com os mínimos estabelecidos/Acho que estão bem/Concordo com os mínimos estabelecidos	A.D/B.D/C.D	
▪ Mínimos como referência e não como imposição /As cargas são apenas uma orientação, um referencial	B.D	B.P1
▪ Não concordo com os mínimos, principalmente para Estudo do Meio / Algumas cargas horárias estão desajustadas, particularmente Estudo do Meio		A.P1/A.P2/ C.P2/C.P3
▪ A matriz devia ser mais flexível e ajustar-se às turmas / O estabelecimento das cargas deve depender do nível de autonomia dos alunos		A.P2/B.P1
▪ Não concordo com mínimos que funcionam como máximos		A.P3
▪ Não concordo com os mesmos mínimos para todos os anos do 1.º ciclo		A.P3/C.P2/C.P3
▪ A direcção não pode seguir à risca as cargas estabelecidas		B.P1
▪ Devem ser os professores a gerir as cargas / Como princípio, as cargas estão correctas, desde que se dê flexibilidade ao professor para as gerir, adequando-as aos alunos		B.P1/B.P3
▪ As cargas deviam ser apenas uma mera referência e não uma obrigatoriedade		B.P2

A informação apresentada neste quadro deixa perceber que todos os directores concordaram com a definição das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar, destacando-se a opinião de um director que, apesar de manifestar concordância, refere ver os “mínimos como uma referência e não como uma imposição” (B.D). Opinião idêntica, manifestou uma professora do mesmo agrupamento de escolas:

Na minha opinião, essas cargas são apenas de orientação. A direcção não pode seguir à risca essas cargas, pois depende muito do nível de autonomia dos alunos e devemos ser nós (professores) a fazer essa gestão. Vejo essas cargas como um referencial. Considero que deve haver prestação de contas (através da avaliação), mas deve ser dada flexibilidade ao professor na gestão do horário da sua turma. (B.P1)

Outro dos directores justificou a sua concordância com a matriz com base na opinião que lhe chega dos professores: “pelo menos, até ao momento, não tenho nenhuma opinião dos professores em contrário” (C.D).

Os professores, na sua maioria, consideraram desajustadas as cargas horárias semanais mínimas definidas para a área de Estudo do Meio, que reduziram de 5 para 3 horas semanais, quando “o currículo de Estudo do Meio manteve-se o mesmo. Principalmente os programas do 3.º e 4.º anos, abrangem muitos temas e são muito extensos. Agora, temos apenas três horas semanais para leccionar Estudo do Meio” (A.P1). Uma vez mais, o discurso

de outro dos entrevistados dá sinais de desacordo quanto à redução do número de horas estabelecido para esta área:

Algumas cargas horárias estão desajustadas, especialmente para a área disciplinar de Estudo do Meio, no que diz respeito ao 3.º e 4.º anos. Não é possível, em 3 horas, trabalhar todo o programa dessa área. (C.P1)

Retomamos um excerto de uma outra professora que consideramos pertinente para clarificar este ponto:

Por exemplo, alteraram as cargas horárias para o Estudo do Meio (a carga horária reduziu muito) e, no entanto, o currículo de Estudo do Meio manteve-se o mesmo. Principalmente os programas do 3.º e 4.º anos, abrangem muitos temas e são muito extensos. Agora, temos apenas três horas semanais para leccionar Estudo do Meio. Foi introduzida a oferta de Escola que, neste agrupamento, é Cidadania. Apesar de ser apenas uma hora, é uma hora que vem “roubar” espaço, por exemplo, ao Estudo do Meio. (A.P1)

Igualmente expressiva é a opinião manifestada por três professores de dois agrupamentos de escolas distintos que evidenciaram não concordar com o estabelecimento dos mesmos mínimos para todos os anos de escolaridade, argumentando que:

(...) Apesar de concordar com o estabelecimento destes mínimos, considero que deveriam ter em conta os anos de escolaridade. Por exemplo, 3 horas de Estudo do Meio para o 1.º ano é excessivo, no entanto, para o 4.º ano é francamente insuficiente. (C.P3)

A mesma ideia é recorrente no discurso de outra professora:

Não concordo com o estabelecimento das mesmas cargas horárias semanais mínimas (que funcionam como máximos) para todos os anos do 1.º ciclo. Os alunos do 1.º e 2.º anos, por exemplo, precisarão de menos tempo para desenvolver os conteúdos de Estudo do Meio, enquanto que os do 3.º e 4.º precisarão de muito mais horas. (A.P3)

Uma vez mais, o descontentamento face à fixação dos mesmos mínimos para todos os anos de escolaridade, encontra expressão no discurso de uma terceira professora:

Sou contra a fixação da mesma carga horária para os diferentes anos de escolaridade. Penso que, por exemplo, no 1.º ano, o Português deveria ter um peso mais significativo (porque temos de pôr os meninos a ler e isso é importante para todas as outras áreas), enquanto no 3.º e 4.º anos já se poderá dar maior ênfase à Matemática e ao Estudo do Meio. (C.P2)

Nos discursos dos participantes, e apesar de concordarem como a definição da matriz, emerge a ideia de que esta deveria ser mais flexível, para que cada professor a pudesse adequar aos seus alunos:

Penso que as cargas horárias, como princípio, estão correctas mas não podemos deixar de dar flexibilidade ao professor titular de turma para ajustar essas cargas horárias aos seus alunos. (B.P3)

Acho que a matriz devia ser mais flexível e poder ajustar-se às turmas que temos. (A.P2)

Nas respostas recolhidas e acima sistematizadas encontra-se a ideia de que a matriz, tal como está definida, não permite grande flexibilidade, pois a soma das cargas horárias semanais mínimas perfaz a quase totalidade de tempo lectivo a cumprir semanalmente (entre 22,5 e 25 horas). Esta ideia esteve presente no discurso de uma das professoras quando referiu: “Não concordo com o estabelecimento das mesmas cargas horárias semanais mínimas (que funcionam como máximos) para todos os anos do 1.º ciclo”.

Sendo o tempo total a cumprir distribuído pelas diversas componentes do currículo, compreende-se que a flexibilidade na gestão do tempo lectivo passe a encontrar limites que, até então, não existiam, sendo reduzida a margem de liberdade que é concedida ao professor para organizar a grelha horária mais conveniente, tendo em conta as necessidades diagnosticadas e as características da turma e de cada uma das crianças. Estes resultados vêm, assim, corroborar a opinião de Formosinho quando afirmou:

“a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: ela elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar” (Formosinho, 1999, p.13, citado por Formosinho e Machado, 2008, p.8)

Relativamente à questão 3.2. da mesma categoria, procurámos saber: *Como vêem, directores e professores, a atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral?* No sentido de conhecer as opiniões de directores e professores quanto à organização de horários que segmentam as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral, mostramos no quadro o essencial das suas respostas.

Quadro XV – Opiniões emitidas pelos participantes acerca dos horários segmentados por áreas disciplinares

Horários segmentados por áreas disciplinares no 1.º ciclo - opinião	Directores	Professores
▪ Muito exigente para o professor/ Exige uma grande capacidade de organização, de orientação e de limites	A.D	
▪ O horário pode ser mais vantajoso para os alunos	A.D	
▪ Discordo deste tipo de horário no quadro da monodocência integral/ Horário incompatível com a monodocência integral	B.D	C.P3
▪ Horário pouco funcional e impraticável com crianças desta faixa etária / Necessidade constante de alterar o horário estabelecido / Horário sem sentido para o 1.º ciclo/ Horário incompreensível para as crianças / Horário incompatível com os ritmos e necessidades dos alunos		A.P1 A.P3/B.P1 B.P2/ C.P3
▪ Horário impraticável com uma turma de dois anos de escolaridade		A.P1
▪ Impossibilidade de cumprir o horário na íntegra / Horário ajuda a cumprir as cargas horárias, mas é impossível de cumprir rigorosamente		A.P2/C.P3 B.P2
▪ O horário é uma referência para ser gerida pelo professor em função dos alunos, dos ritmos de trabalho e das tarefas		B.P3
▪ Não vejo grande problema porque trabalhamos com blocos de 90 minutos		C.P1
▪ Os horários ajudam a evitar as preferências de alguns professores pelo ensino de certas áreas		C.P1
▪ Sempre senti necessidade de organizar o ensino das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, através de um horário		C.P2
▪ 90 minutos de Expressão Físico-Motora, no período da manhã, é um constrangimento		C.P2

Nestes dados, é de destacar a opinião discordante quanto à atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral. Mesmo entre os directores, a organização dos horários é entendida como inevitável face ao estabelecimento das cargas horárias semanais mínimas definidas pela tutela, tal como se observa no discurso de uma directora quando refere que:

A partir do momento em que existe um normativo legal que determina uma carga horária semanal mínima para cada área do currículo, isso obriga-me a ter um comprovativo em como esses tempos são cumpridos... Quando a inspecção vem à escola, uma das primeiras coisas que pede, são os horários... (C.D)

Assumindo-se a generalidade dos professores discordantes quanto à atribuição de horários que segmentam o ensino das áreas disciplinares, as suas justificações coincidem em torno de ideias como por exemplo: a impossibilidade de cumprir na íntegra este tipo de horários e incompatibilidade entre este tipo de horários e as características, ritmos e necessidades das crianças, principalmente dos dois primeiros anos de escolaridade. De uma maneira geral,

os professores vêem este tipo de horários como destituídos de sentido do ponto de vista da realidade vivida no 1.º ciclo. Emerge pois, um desagrado relativamente à implementação de horários uniformes e segmentados, tal como se observa nos seus discursos:

(...) Se os alunos estão envolvidos numa tarefa (de uma determinada área curricular), e só porque está no meu horário outra área curricular, não posso cortar o raciocínio aos alunos e passar para outra área. (A.P1)

O que acontece é que não se consegue cumprir, na íntegra, o horário estabelecido porque, por exemplo, se os alunos estão a trabalhar na realização de determinados exercícios que faz sentido concluir, continuando nós na sala de aula com eles, não faz sentido interrompê-los ainda que no seu horário esteja prevista outra área. (A.P2)

Nesta faixa etária (principalmente alunos do 1.º e 2.º anos), todo o trabalho tem de ser realizado com muita insistência, controle e acompanhamento. Todas as actividades têm de ser bastante orientadas... Só assim é que conseguimos que eles aprendam. É preciso muita insistência. Não podemos chegar à aula e “dar a matéria”, pois eles não têm autonomia nenhuma para estudarem e trabalharem sozinhos. (A.P3)

Não faz sentido nenhum interromper um processo de aprendizagem que está a ocorrer porque alguém de fora, que não sabe o que se passa na minha sala, me vem estabelecer um horário. Por exemplo, à segunda-feira começo sempre com a distribuição das tarefas para a semana e à sexta-feira à tarde fazemos sempre o balanço da semana, dos mapas de comportamento, etc. (no formato de assembleia de turma). Ora, o horário que foi estabelecido para a minha turma (com dois anos de escolaridade) não me dá margem para realizar este tipo de actividades... Acha que faz sentido deixar de as desenvolver apenas porque o horário não as prevê? Também não concordo nada com este tipo de horários porque a nossa função e o nosso trabalho não se pode limitar nem esgotar neste tipo de horário... Por exemplo, sentimos uma pressão muito grande para participar em projectos... Para além da pressão que se sente por parte da direcção, sente-se também por parte das autarquias. Projectos da Escola Segura, projectos que envolvem a visita de enfermeiros à escola... Passamos muito tempo a ser interpelados por diversas entidades, mas continuam a exigir-nos o cumprimento de um horário... Não se pode continuar a pedir à escola que participe em tudo (B.P1).

O horário, em parte, ajuda-nos a cumprir o número de horas que estão estipuladas, no entanto, e com crianças tão pequenas, não se consegue cumprir rigorosamente um horário deste tipo ... , nem as crianças entendem. As crianças não entendem este tipo de horários na medida em que, tendo sempre o mesmo professor, não faz sentido interromper certas tarefas ou actividades apenas pelo facto de, no horário, estar prevista outra área disciplinar. Quando se justifica a continuidade, não faz sentido interromper apenas porque o horário assim o define. (B.P2)

Não faz sentido, principalmente no 1.º e 2.º anos interromper demasiado as actividades, deixando a conclusão das tarefas para outro momento ou dia, na medida em que os alunos, pela

sua faixa etária e desenvolvimento, facilmente se esquecem do que ficou por fazer. Principalmente nos dois primeiros anos, faz mais sentido concluir as actividades e respeitar o ritmo dos alunos do que cumprir, de forma rígida e inflexível um horário previamente estipulado (B.P3).

O horário pode tornar-se limitador. Por exemplo, se os alunos estão a trabalhar um conteúdo de Português à 6.ª feira de manhã e se chega à conclusão de que precisam de mais tempo para concluir a tarefa determinada, não faz sentido, trabalhando eu em monodocência, adiar a conclusão dessa tarefa para 2.ª feira à tarde (hora do Português), quando a podemos terminar, nesse mesmo dia, após o intervalo, ainda que isso interfira com a área disciplinar definida no horário - Estudo do Meio... O facto de deixarmos tarefas para terminar, apenas para cumprir o horário, obriga a que percamos tempo, uma vez que nos obriga a fazer uma revisão mais prolongada para que os alunos se situem e retomem o assunto que estava a ser estudado... e nunca conseguimos que os alunos retomem o raciocínio e a tarefa inacabada no ponto em que a deixaram... O horário pode tornar-se limitador na medida em que nos obriga a uma rigidez que pode tornar-se incompatível com o ritmo dos alunos e com suas necessidades. Além disso, essa rigidez não é compatível com a monodocência integral. Existe ainda a agravante da maioria das turmas do 1.º ciclo ser constituída por alunos de dois anos de escolaridade, tornando-se impossível que o professor cumpra, na íntegra, os horários definidos (C.P3).

Quando analisadas as opiniões de directores e professores a propósito da organização de horários que segmentam as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral, e ainda que vivenciando as situações sob perspectivas diferentes, emerge um quadro razoavelmente representativo do desagrado e das críticas que a implementação deste tipo de horários tem desencadeado nas escolas.

Na generalidade das respostas, destaca-se a referência à faixa etária dos alunos e ao seu nível de desenvolvimento, principalmente nos dois primeiros anos de escolaridade, como especificidades identitárias do 1.º ciclo e que justificam uma prática pedagógica diferenciada das práticas dos restantes níveis de ensino. Efectivamente, segundo Formosinho (1998a), estas especificidades conduzem a uma prática pedagógica bastante diferenciada relativamente aos restantes níveis de ensino.

Sobressai igualmente nos discursos dos professores a importância e a necessidade de se respeitar o ritmo dos alunos, sendo esta, outra das especificidades apontadas por Formosinho (1998a) como marcante e caracterizadora deste nível de ensino. Num ciclo em que os alunos, quer pela faixa etária, quer pelo nível de desenvolvimento, ainda possuem pouca autonomia, destaca-se a indispensabilidade de se respeitar o seu próprio ritmo, não fazendo assim sentido “interromper certas tarefas ou actividades apenas pelo facto de, no horário, estar prevista outra área disciplinar” (B.P2).

Subjacente aos discursos da generalidade dos professores encontra-se também a ideia apresentada por Sobral (1993, pp.15-16), de que “a fragmentação do horário é um incentivo à falta de atenção, à dispersão e à inquietude dos alunos”. Neste sentido, e uma vez que o professor, ao trabalhar em monodocência, está sempre com os alunos, não faz sentido sobrepor o cumprimento rigoroso de um horário aos “princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos” que exercem influência nos alunos. Os discursos dos professores ilustram e corroboram o estudo dessa autora quando refere que

“a organização do dia, da semana e do ano escolar, o ritmo de progressão das matérias estão intimamente relacionados com os princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos, traduzindo-se, assim, num recurso de ensino “que é preciso gerir, distribuir e otimizar”. Sobral adianta ainda que “o facto de se continuar a seccionar, duma forma simplista, os conteúdos programáticos em horas, revela não se compreender que a organização das horas pode significar mais do que a soma das parcelas distribuídas por grelhas vazias de objectivos determinados ao longo da semana”.

A posição assumida por uma das professoras (A.P3), quando afirma que “nesta faixa etária todo o trabalho tem de ser realizado com muita insistência, controle e acompanhamento. Todas as actividades têm de ser bastante orientadas... Só assim é que conseguimos que eles aprendam” (...), vem corroborar um aspecto anteriormente abordado no *contexto de influência* (revisão da literatura) por Richardson (1999, p. 83), quando alerta para a necessidade e importância dos professores recorrerem a abordagens que enfatizem a aprendizagem estruturada, investindo a maior parte do tempo com o trabalho escolar e em tarefas orientadas e altamente estruturadas.

Se bem que de forma residual, os discursos de alguns professores, nomeadamente da professora B.P1, quando faz referência à constante solicitação e pressão que sente para participar em diferentes projectos, e de natureza muito diversa, dá pistas que parecem identificar-se com o discurso de Nóvoa (Pereira & Vieira, 2006, p.115) quando diz que a escola “está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir”, impondo-se a necessidade de definir prioridades claras, valorizando uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos.

2.ª Categoria - “O que referem fazer” directores e professores

A **quarta sub-categoria** das entrevistas - “decisões da escola quanto à organização do tempo”, primeira da categoria “o que referem fazer”, tinha como intenção saber se a matriz curricular foi considerada na organização dos horários e se foi concedida flexibilidade na organização dos mesmos ou, pelo contrário, se o horário foi estabelecido uniformemente para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento.

Relativamente à questão 4.1. - *No seu agrupamento, essas matrizes foram tidas em conta na organização dos horários?* – todos os directores e professores responderam afirmativamente. O Quadro XVI mostra a distribuição das suas posições.

Quadro XVI – Distribuição do posicionamento dos participantes relativamente à questão 4.1

Posicionamento dos participantes	N.º de Directores	N.º de Professores
Sim	3	9
Não	0	0
Desconheço	0	0

Solicitados a explicitarem as suas respostas, de acordo com as posições que assumiram, só um director e um professor se pronunciaram, dizendo: “porque tivemos de respeitar o n.º de horas” (A.D) e “pois tiveram de respeitar o n.º de horas” (A.P2). Os restantes entrevistados não explicitaram as suas posições considerando-as justificadas pelo discurso anterior (nas respostas que deram às questões anteriores).

Relativamente à segunda questão da quarta sub-categoria (4.2.), e por se tratar de uma formulação ligeiramente diferente para professores e directores, apresentamos as suas respostas em separado. Assim, no caso dos directores: *No agrupamento que dirige foi dada flexibilidade aos professores do 1.º ciclo para organizarem o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?* – obtivemos as seguintes respostas:

Quadro XVII – Respostas emitidas pelos directores quanto ao que “referem fazer” relativamente à flexibilidade concedida na organização dos horários de cada uma das turmas do 1.º CEB

(Existência de) flexibilidade na organização dos horários	Directores
▪ As escolas têm sempre alguma autonomia para flexibilizar o horário	A.D
▪ Assunto a ser analisado nos locais próprios (Conselho de Docentes e Conselho Pedagógico)	A.D
▪ Tem de haver uniformidade para se conseguir gerir um agrupamento de escolas de grande dimensão	A.D
▪ A direcção definiu a carga horária de cada área disciplinar e deu total flexibilidade na distribuição das áreas por cada professor	B.D
▪ Os professores apresentam as propostas de horário e a direcção determina o horário oficial	C.D
▪ Nem sempre é fácil conciliar as propostas de horário dos professores com a gestão das AEC pela direcção	C.D

A direcção do agrupamento A referiu que “as escolas têm sempre flexibilidade e alguma autonomia para flexibilizar o horário...”, no entanto, complementou, referindo que esse é um assunto que tem de ser analisado “nos locais próprios (no Conselho de Docentes e no Conselho Pedagógico)”. Referiu ainda ter “de haver sempre uniformidade porque não se trata apenas de uma escola, estamos a falar de um agrupamento com grande dimensão”. Terminou o seu esclarecimento, equacionando: “Como é que o próprio coordenador do departamento geria tudo, se não houvesse alguma uniformidade?”

A direcção do agrupamento B referiu ter dado total flexibilidade aos professores do agrupamento que dirige para, no respeito pelas cargas horárias semanais definidas para cada área disciplinar, organizarem o horário de cada turma. Particularizou, afirmando que “houve a preocupação de criar dois blocos de 90 minutos no período lectivo da manhã (9h-10h30 e 11h-12h30), (...) permitindo que, diariamente, cada professor pudesse dar prioridade ao ensino de (...) áreas estruturantes como Português e Matemática”.

A direcção do agrupamento C referiu um modo de agir diferente. Começou por mencionar que “os professores apresentaram uma proposta de horário em função dos mínimos estabelecidos”, posteriormente, “a direcção supervisiona esses mesmos horários e determina o horário oficial”. Neste processo, acrescentou não ser fácil conciliar as propostas dos professores com a integração das AEC (igualmente da competência da direcção) nesses mesmos horários. Esta dificuldade transparece no discurso da directora quando diz:

Apesar dos professores fazerem uma proposta, nós temos de fazer os horários integrando as AEC e isso nem sempre é fácil de conciliar com as propostas dos professores para as áreas curriculares que leccionam. (C.D)

Para os professores, a pergunta homóloga foi a seguinte: *a direcção deu-lhe flexibilidade para decidir o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?* – sendo esta a síntese das suas respostas:

Quadro XVIII – Respostas emitidas pelos professores quanto ao que “referem fazer” relativamente à flexibilidade concedida na organização dos horários de cada uma das suas turmas

(Existência de) Flexibilidade na organização dos horários	Professores
▪ Flexibilidade nenhuma, horário oficial enviado por email pela direcção	A.P1
▪ Todas as turmas têm o mesmo horário	A.P2
▪ O horário foi decidido pela direcção, de igual forma, para todas as escolas	A.P3
▪ O horário foi-me enviado pela direcção através de email	B.P1
▪ A minha opinião não foi considerada na organização do horário	B.P1
▪ Recebi o horário da direcção, com a salvaguarda de o poder reajustar desde que cumprisse as cargas horárias definidas	B.P2
▪ O horário foi estabelecido pela direcção e enviado por email	B.P3
▪ A proposta de horário parte do professor e a direcção aprova ou não	C.P1
▪ Organizei o meu horário dentro dos constrangimentos ²⁶ que existiam	C.P2
▪ A direcção deu flexibilidade mas estabeleceu uma série de critérios	C.P3

Relativamente aos professores A.P1, A.P2 e A.P3, pertencentes ao agrupamento A, verificamos um consenso quando referem que não lhes foi dada flexibilidade para organizarem o horário lectivo de cada uma das suas turmas. O entendimento foi o de que “não houve flexibilidade nenhuma, sendo o horário oficial enviado por email pela direcção” (A.P1); “Todas as turmas têm o mesmo horário (A.P2) e o horário foi decidido pela direcção, de igual forma, para todas as escolas” (A.P3).

No diálogo estabelecido com uma das entrevistadas, foi possível perceber que a direcção da escola apresentou ao departamento do 1.º ciclo (Conselho de Docentes) uma mancha horária das actividades lectivas, a partir da qual foi solicitada a organização de um horário a ser cumprido de forma uniforme por todas as escolas. Segundo a professora:

²⁶ Os constrangimentos apontados dizem respeito à obrigatoriedade de realizar 90 minutos de Expressão Físico-Motora num dos períodos da manhã e ao facto de, no período da tarde, as áreas disciplinares serem intercaladas com as AEC.

(...) foram os próprios professores que geriram a distribuição das cargas horárias semanais mínimas por área disciplinar e foi esse horário que foi apresentado pelo coordenador de departamento ao Conselho Pedagógico, tendo sido aprovado. O facto de o horário ser igual para todas as turmas facilita o preenchimento de diversas grelhas solicitadas no final de cada período lectivo, onde se incluem as aulas previstas e as aulas dadas. O facto de trabalharmos com o mesmo horário é bom porque facilita o trabalho burocrático que é pedido ao coordenador do departamento que, por sua vez, nos pede a nós. (A.P2)

A resposta desta professora assume particular interesse porque nela se reconhece a flexibilidade que a directora deste agrupamento referiu ter atribuído aos professores, que se circunscreve a um departamento que representa cerca de 40 turmas dispersas pela área geográfica de todo o concelho. A flexibilidade concedida é, nesta circunstância, aproveitada no sentido de minimizar os efeitos do trabalho burocrático, reconhecendo-se que, “tem de haver uniformidade para se conseguir gerir um agrupamento de escolas de grande dimensão” (A.D). Desta forma, e independentemente das especificidades das escolas e da constituição de cada uma das turmas, que é muito variável, todas as turmas devem cumprir o mesmo horário. Com este procedimento, e ao serem confrontados com a sua turma, em contextos de prática distintos, os professores deparam-se com um horário oficial para cumprir e sem flexibilidade para o poder gerir.

Compreende-se assim que, ao cruzar a análise do discurso proferido pela directora com os discursos dos professores do mesmo agrupamento, se constate uma divergência quanto ao sentimento e entendimento relativamente à flexibilidade existente/concedida. Nas palavras da directora, “As escolas têm sempre flexibilidade e alguma autonomia para flexibilizar o horário...”, considerando que essa flexibilidade é exercida em locais próprios, como o Conselho de Docentes e o Conselho Pedagógico. Apesar da flexibilidade concedida, reconhece que “tem de haver sempre uniformidade porque não se trata apenas de uma escola, estamos a falar de um agrupamento com grande dimensão” (A.D). Por sua vez, os professores sentem que as escolas do 1.º ciclo não têm flexibilidade nenhuma.

Os entrevistados B.P1, B.P2 e B.P3, pertencentes ao agrupamento B, manifestaram-se de forma semelhante entre si, referindo que o horário foi estabelecido pela direcção. Apesar deste consenso, um deles particularizou:

Recebi o horário da direcção, com a salvaguarda de o poder reajustar desde que cumprisse as cargas horárias definidas. (B.P2)

Na mesma linha, outro entrevistado, acrescentou à sua resposta:

Acho que foi dada flexibilidade para alterar o horário estabelecido, no entanto, como tenho uma turma de alunos do 4.º ano, não senti necessidade de o fazer. Não sei até que ponto existiria mesmo flexibilidade. (B.P3)

Ao cruzar os discursos destes professores com o discurso proferido pela direcção à qual pertencem verifica-se uma acentuada diferença quanto ao que uns e outros referem fazer. No discurso da generalidade dos professores, o horário foi-lhes enviado pela direcção através de correio electrónico, não tendo sido considerada a sua opinião na organização do mesmo. Apesar desta informação, existe uma professora que reconhece a existência de flexibilidade na gestão do horário definido oficialmente e outra que, não tendo a certeza, acha que foi dada flexibilidade.

Quanto aos professores pertencentes ao agrupamento C, verificamos ser transversal aos seus discursos a possibilidade que lhes foi dada de elaborarem uma proposta de horário, sendo posteriormente sujeita à aprovação da direcção. Apesar da flexibilidade alegadamente concedida, dois dos professores referiram existir “constrangimentos” (B.P2) e “uma série de critérios” (B.P3) estabelecidos pela direcção que inviabilizaram a organização e a flexibilização dos horários de acordo com as reais necessidades de cada turma. Os critérios e constrangimentos apontados dizem respeito, nomeadamente, à obrigatoriedade em cumprir blocos de 90 minutos de Expressão Físico-Motora num dos períodos lectivos da manhã, e também ao facto de, nos períodos da tarde, a actividade lectiva ser intercalada com as actividades de enriquecimento curricular. Constatou-se, assim, que a permeabilidade existente entre as actividades curriculares e as actividades de enriquecimento curricular é percebida pelos professores deste agrupamento como um constrangimento. Estes mesmos aspectos são igualmente reconhecidos pela directora deste agrupamento como difíceis de conciliar com as propostas dos professores.

Efectivamente, verifica-se alguma similitude entre a resposta da directora e as respostas dos professores, ficando subentendido nos seus discursos a concessão de alguma flexibilidade que, no entanto, se encontra dependente de uma série de critérios que decorrem da gestão das AEC.

Em suma, a generalidade dos professores referiu deparar-se com a existência de um horário maioritariamente organizado pela direcção da escola, ou por órgãos representativos

como o conselho de docentes, que, por razões diversas, tendem para a uniformização. A análise das respostas a esta pergunta vem assim corroborar o já antes identificado no *contexto de influência*, por outros estudos, verificando-se que, sem disporem de grande margem de manobra, os agrupamentos de escolas tendem para a uniformização dos horários, que se soma à uniformização dos manuais, dos projectos, das actividades, das planificações, dos procedimentos, etc.

Apesar de assumir maior visibilidade e expressão num dos agrupamentos, o conjunto das entrevistas permitiu-nos perceber que os professores consideram existir uma grande permeabilidade entre as actividades curriculares e as de enriquecimento curricular, apontando-as como geradoras de diversos constrangimentos. Um dos professores referia, a título de exemplo, que tinha alunos cujos pais, não querendo ter os filhos inscritos em determinadas actividades de enriquecimento curricular, viam-se obrigados a isso, pelo facto dessas actividades serem intercaladas com as actividades curriculares.

Face ao exposto, vemos assim corroborada a perspectiva de Pires (2012, p.3) quando refere que “preconizando um *modelo educativo* que, procurando conjugar o curricular com a oferta de enriquecimento curricular, formaliza o *não formal* e expande a *forma escolar*”.

Quanto à **quinta sub-categoria** das entrevistas - “Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção”, e relativamente à questão 5., para directores, procurámos saber: *no agrupamento que dirige, considera que os professores têm conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo*

(a) *estabelecidas na matriz?* - Relativamente a cada uma das alíneas, sintetizamos, nos respectivos quadros, o essencial das respostas recolhidas.

Quadro XIX a) – Posicionamento dos directores relativamente à questão 5. a)

Posicionamento dos participantes	Explicações	Directores
Sim	... mas não com o rigor e profundidade que os programas das diferentes áreas preveem, principalmente para as áreas das expressões ... pelo menos, no balanço trimestral, quando se pronunciam acerca do cumprimento das planificações, os professores não dão indicações em contrário	A.D
		B.D
		C.D

(b) organizadas pela direcção, através dos horários?

Quadro XIX b) – Posicionamento dos directores relativamente à questão 5. b)

Posicionamento dos participantes	Explicitações	Directores
Sim	<i>Nunca tive conhecimento de que não cumprissem.</i>	A.D
	<i>... pelo menos, nunca me chegou nenhuma informação em contrário.²⁷</i>	B.D
	<i>... pelo menos, no balanço trimestral, quando se pronunciam acerca do cumprimento das planificações, os professores não dão indicações em contrário.</i>	C.D

Relativamente à mesma questão, homóloga para os professores, procurámos saber: *considera que tem conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo*

(a) estabelecidas na matriz?

Quadro XX a) – Posicionamento dos professores relativamente à questão 5. a)

Posicionamento dos participantes	Explicitações	Professores
Sim	<i>De uma maneira geral sim, no entanto, em ocasiões específicas, nomeadamente na fase que antecedeu a realização dos exames, é evidente que reforcei as áreas de Português e Matemática</i>	A.P3/B.P3
		C.P1
Não	<i>Esse cumprimento é uma falsa questão pois, no fundo, essas cargas lectivas mínimas funcionam como máximo</i>	A.P1/A.P2
		B.P1

²⁷ Apesar da resposta, e no seguimento do discurso anterior, o director revelou-se consciente de que os professores, de uma maneira geral, não conseguem desenvolver as áreas das expressões com a carga horária correspondente à do horário.

b) organizadas pela direcção, através dos horários?

Quadro XX b) – Posicionamento dos professores relativamente à questão 5. b)

Posicionamento dos participantes	Explicitações	Professores
Sim	<i>Sim, porque tenho uma turma de alunos em que todos estão no 4.º ano.</i>	B.P3
	<i>Sim, mas em momentos específicos fazemos ligeiras alterações.</i>	C.P1
Não	<i>É evidente que não, principalmente porque tenho uma turma com alunos de dois anos de escolaridade e, muitas vezes, é impensável conseguir ensinar ao mesmo tempo, as mesmas áreas aos dois anos de escolaridade.</i>	A.P1
	<i>Não, uma vez que canalizo a maior parte do tempo (retirando algum tempo às Expressões) para trabalhar mais a Matemática e o Português.</i>	A.P2
	<i>Não, nem sempre o consigo cumprir tal como está determinado.</i>	A.P3
	<i>Como o horário funciona como uma referência para mim, não estou preocupada em cumpri-lo na íntegra, tal como está organizado, até porque seria impossível com uma turma com alunos de dois anos de escolaridade (1.º e 2.º) (...).</i>	B.P1
	<i>Não. Uma das razões para não ter conseguido cumprir na íntegra é o facto de ter uma turma constituída por dois anos de escolaridade. (...) Outra das razões (...) foi o facto de ser necessário respeitar o ritmo dos alunos e nem sempre se conseguir impor o ritmo que o horário dita... Se constatamos que os alunos precisam de mais tempo para terminar uma determinada tarefa, não os vamos interromper...</i>	C.P3

Ao procurar conhecer as opiniões dos professores quanto ao cumprimento das cargas semanais mínimas estabelecidas na matriz, 3 dos 9 professores, revelaram dificuldade em responder *sim* ou *não*, como demonstram os seus discursos:

Sim, quanto ao cumprimento das áreas disciplinares que considero fundamentais como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e não relativamente ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas definidas para as áreas das expressões artísticas, principalmente a Expressão Físico-Motora. (B.P2)

Sim, tenho conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas estabelecidas na matriz para as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio e não, não tenho conseguido cumprir as cargas estabelecidas para as Expressões. (C.P2)

Sim. Português e Matemática cumpro claramente. No caso de Estudo do Meio, não cumpro para o grupo de alunos do 1.º ano, pois considero que não precisam de 3 horas semanais para desenvolver os conteúdos desta área. A eles, dei-lhes mais horas de Português. No caso das expressões, nem sempre cumpro para nenhum dos anos. (C.P3)

De uma maneira geral, verificamos que estes três professores dizem cumprir as cargas horárias semanais mínimas definidas para as componentes de Português, Matemática e Estu-

do do Meio, referindo não conseguir cumprir o número de horas semanais definidas na matriz para as áreas das Expressões. Quanto às justificações apontadas para o não cumprimento, particularmente da Expressão Físico-Motora, e ainda que consciente da sua importância, uma das professoras mencionou o facto dos alunos, na sua maioria, já terem várias horas de Educação Física nas AEC e alguns alunos da turma frequentarem o futebol. Retomamos o discurso desta professora:

Já estive destacada alguns anos num projecto do Concelho que promovia o ensino específico da educação física e conheço bem o trabalho que dá programar e preparar aulas deste género... Antes das AEC, ainda investia algum tempo nesse tipo de aulas (ainda que os alunos perdessem muito tempo com a deslocação e preparação para as mesmas), no entanto, actualmente, e por diversas circunstâncias, assumo descurar o ensino dessa área, muito menos como está prevista no programa. (B.P2)

Quanto aos restantes professores, 3 assumiram que não têm conseguido cumprir as cargas horárias mínimas para cada componente do currículo definida na matriz, referindo, um deles, que esse “cumprimento é uma falsa questão pois, no fundo, essas cargas lectivas mínimas funcionam como máximo” (B.P1). Mesmo os que responderam que cumprem, um deles particularizou que, “em ocasiões específicas, nomeadamente na fase que antecedeu a realização dos exames, é evidente que reforcei as áreas de Português e Matemática” (C.P1).

De forma semelhante, quando procurámos conhecer as opiniões dos professores quanto ao cumprimento das cargas semanais mínimas organizadas através dos horários, 2 dos 9 professores não se posicionaram no *sim* ou *não*. Uma vez mais, a professora B.P2 responde “*sim e não*”, remetendo para a justificação dada à alínea anterior. A resposta desta professora é também recorrente no discurso da professora C.P2, quando refere cumprir as cargas horárias semanais mínimas organizadas no horário para as componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio, incumprindo, principalmente, no que diz respeito à Expressão Físico-Motora. Para justificar este incumprimento, a professora referiu:

Muitas vezes não cumpro o tempo previsto no horário para a Expressão Físico-Motora porque tenho essa área condensada num bloco de 90 minutos, à quarta-feira de manhã. Com uma turma de alunos do 1.º ano, considero um constrangimento este tipo de horário. Considero mais vantajoso que os alunos desenvolvam de manhã aprendizagens em que tenham de estar mais concentrados, deixando para o período da tarde actividades mais físicas e expressivas. (C.P2)

No seguimento da sua resposta, a professora referiu ainda:

Há Expressões que aqui na escola conseguimos desenvolver porque a escola tem recursos e porque os pais ainda vão colaborando em ocasiões especiais, caso contrário seria muito mais difícil. Por exemplo, na altura da Páscoa, os alunos tiveram oportunidade de pintar uns ovos “gigantes” porque houve o pai de um aluno que fez um ovo para cada uma das crianças da turma e porque a escola dispunha de tintas e de pincéis para procedermos à pintura... Sei bem que existem muitas escolas onde os pais não podem proporcionar estes recursos às crianças e onde estes materiais não existem... Na Expressão Musical, por exemplo, os alunos têm oportunidade de contactar com diversos instrumentos porque a escola dispõe desses instrumentos. (C.P2).

Quanto aos restantes professores, 4 afirmaram não cumprir as cargas horárias semanais mínimas organizadas no horário e 2 assumiram cumprir. Não obstante considerarem que cumprem, a maioria reconhece que em momentos específicos precisa de fazer ligeiras alterações, tal como se pode constatar no excerto seguinte:

De uma maneira geral, considero ter cumprido as cargas horárias semanais mínimas, no entanto, em ocasiões específicas, nomeadamente com a preparação dos alunos do 4.º ano para os exames, é evidente que nas semanas que antecederam a realização dos mesmos, reforcei o ensino destas áreas (com mais horas) ... Passados os exames, procurei que houvesse uma recuperação em termos de tempo das áreas anteriormente mais “negligenciadas”. Procurei equilibrar a distribuição das cargas horárias das diversas áreas. (C.P1)

Quanto às explicitações apresentadas para o não cumprimento, parece ser transversal aos discursos dos professores a dificuldade que a existência de turmas com mais de um ano de escolaridade levanta no cumprimento do horário tal como é estabelecido:

É evidente que não, principalmente porque tenho uma turma com alunos de dois anos de escolaridade e, muitas vezes, é impensável conseguir ensinar ao mesmo tempo, as mesmas áreas aos dois anos de escolaridade. Por outro lado, quando surgem actividades e iniciativas que “colidem” com o horário, também não vou impedir os meus alunos de participarem devido ao horário. (A.P1)

Como o horário funciona como uma referência para mim, não estou preocupada em cumpri-lo na íntegra, tal como está organizado, até porque seria impossível com uma turma com alunos de dois anos de escolaridade (1.º e 2.º). Por exemplo, não trabalho Educação para a Cidadania com os meus alunos tal como está definido no horário (terça-feira, das 16h30 às 17h30). Há assuntos que abordo ao longo da semana, de acordo com a sua pertinência, não vou estar à espera da terça-feira à tarde. Quando foi o dia da deficiência e o dia das famílias, essa abordagem foi realizada nos próprios dias, independentemente do horário de Educação para a Cidadania que se encontrava pré-determinado. (B.P1)

Uma das razões para não ter conseguido cumprir na íntegra é o facto de ter uma turma constituída por dois anos de escolaridade. (...) Outra das razões (...) foi o facto de ser necessário respeitar o ritmo dos alunos e nem sempre se conseguir impor o ritmo que o horário dita... Se constatamos que os alunos precisam de mais tempo para terminar uma determinada tarefa, não os vamos interromper... (C.P3)

Quando cruzamos as opiniões de professores e directores relativamente ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas organizadas através dos horários, constatamos que estes assumem opiniões contrárias. Enquanto os directores consideram que os professores do seu agrupamento conseguem cumprir os horários organizados, a maioria desses professores refere não o conseguir.

A **sexta sub-categoria** das entrevistas - “Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares”, subdividia-se em duas questões. Por se ter adoptado uma formulação ligeiramente diferente para professores e directores, apresentamos as suas respostas em separado.

Relativamente à primeira, questão 6.1., e no caso dos directores, a questão era a seguinte: *Antes da publicação da matriz curricular, em 2013, o agrupamento que dirige já recomendava aos professores a organização de um horário por áreas disciplinares?*

Dois directores afirmaram de forma peremptória já recomendarem aos professores a organização de horários por áreas disciplinares, mesmo antes da publicação da matriz. Outro dos directores, mesmo tendo respondido que não, deixou transparecer que apesar de não recomendar explicitamente aos professores a organização de um horário, parte do princípio que estes já o faziam de forma voluntária:

Falava-se nisso, mas não recomendávamos. Eu parto do princípio, e até prova em contrário, que os professores são responsáveis... Considero que ser responsável já faz parte da natureza de ser professor. Eles não precisam que lhes estejamos a dizer como têm de fazer tudo... (B.D)

À pergunta homóloga, para os professores: *Antes da publicação da matriz curricular, em 2013, já organizava o seu horário por áreas disciplinares?* – todos os inquiridos responderam afirmativamente, divergindo apenas nas explicitações enunciadas:

Sim, mas não com esta carga horária, nem com a rigidez deste horário. Eu sabia o que tinha para ensinar e geria o horário em função das necessidades dos alunos. Dava muito mais horas de Português e de Matemática. Agora, parece que me fazem sentir obrigada a ignorar as ne-

cessidades dos alunos e centrar-me no cumprimento do horário. Hoje, por exemplo, os alunos têm no horário Expressões (16h30-17h30), mas como não dei Estudo do Meio nas semanas que antecederam a realização dos exames, vou dar hoje (realização de experiências). Faço isso para o bem dos alunos, mas sinto-me em incumprimento. (A.P1)

Sim, já há algum tempo que fazia uma distribuição do tempo pelas diversas áreas e também já acontecia não conseguir cumprir essa distribuição... Mas funcionava apenas como uma orientação, agora sinto o horário como uma obrigação. (A.P3)

Sim. No ano lectivo anterior já organizava o horário por áreas disciplinares porque já me era solicitado pela direcção da escola. A diferença é que anteriormente o horário era organizado por mim e agora é estabelecido pela direcção. (B.P2)

Sim, a própria direcção e os coordenadores de ano e de ciclo, já propunham que se organizassem horários por áreas disciplinares. (C.P1)

Transparece nas explicitações dos professores que a organização do horário decorre mais de uma solicitação exterior, nomeadamente para facilitar a realização do trabalho administrativo/burocrático, como o preenchimento de mapas e grelhas, do que propriamente de uma necessidade intrínseca do próprio professor:

Sim, porque facilitava o trabalho de preenchimento de grelhas e de mapas que tínhamos de apresentar ao coordenador do concelho de docentes. (A.P2)

Os discursos dos directores e dos professores, são de uma aparente similitude, no entanto, os professores apontam a existência de uma grande diferença entre os horários que se organizavam antes da matriz e os que agora se organizam. Antes, os professores referiram gozar de alguma autonomia e flexibilidade na organização dos horários, actualmente, a maioria sustentou que, para além de não participar na organização do seu horário, posteriormente também não lhes é dada flexibilidade na sua gestão. A diferença entre o horário como orientação e o horário como obrigação é reconhecida nos seus discursos:

Sim, Já há algum tempo que fazia uma distribuição do tempo pelas diversas áreas e também já acontecia não conseguir cumprir essa distribuição... Mas funcionava apenas como uma orientação, agora sinto o horário como uma obrigação. (A.P3)

Sim, mas não (...) com a rigidez deste horário. Eu sabia o que tinha para ensinar e geria o horário em função das necessidades dos alunos. (...) Agora, parece que me fazem sentir obrigada a ignorar as necessidades dos alunos e centrar-me no cumprimento do horário. (A.P1)

Sim. (...) A diferença é que anteriormente o horário era organizado por mim e agora é estabelecido pela direcção. (B.P2)

Relativamente à segunda questão da sexta sub-categoria (6.2.), e por assumir uma formulação ligeiramente diferente para professores e directores, apresentamos em separado a análise das suas respostas. Assim, no caso dos directores: *Considera que a prática (lectiva e não-lectiva) dos professores do 1.º ciclo foi alterada pela (a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares?*

(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela - De uma maneira geral, os directores consideraram que a prática lectiva e não-lectiva dos professores não foi alterada pela definição da matriz. Um dos directores, não definindo explicitamente a sua posição, afirmou: “Estou convencido de que houve professores que não alteraram nada a sua prática, mas há outros que eu acho que alteraram e que cumprem”. (B.D).

(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares - Dois directores afirmaram que a existência de um horário compartimentado por áreas disciplinares não altera as práticas dos professores. Um foi peremptório em afirmar que “não alterou nada” (A.D) e o outro invocou o argumento de que a existência de um horário segmentado não altera as práticas porque “os professores sabem que têm autonomia para, quando necessário, alterar pontualmente o seu horário, ajustando-o”. Pormenorizou ainda que as alterações, a existirem, “serão pontuais e deverão ser justificadas por cada professor, em observações, no livro de sumários”. (C.D)

A opinião do director B.D é contrária, reconhecendo que a prática dos professores foi alterada pela existência de horários segmentados por áreas disciplinares.

Para os professores, a pergunta homóloga foi a seguinte: *Considera que a sua prática (lectiva e não-lectiva) foi alterada pela (a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela (b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares?*

(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela. Oito professores referiram considerar que a sua prática (lectiva e não lectiva) não foi alterada pela definição das cargas horárias semanais mínimas, afirmando um deles que “já trabalhávamos

nessa base” (C.P1). Apenas uma professora assinalou ver alterada a sua prática com a definição da matriz, justificando a sua posição da seguinte forma:

Sim, foi. Obriga-me a planificar de forma a encaixar o que tenho para dar no tempo lectivo que tenho no horário... (A.P1)

(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares. Relativamente à segunda parte da questão, 7 dos professores assumiram que a existência de um horário segmentado alterou a sua prática lectiva e não lectiva, enquanto 2 dizem não sentir grandes alterações:

Não, porque sinto que ainda vou tendo alguma flexibilidade para ajustar o horário que me foi estabelecido ao quotidiano da minha sala de aula e às necessidades dos meus alunos. Como só trabalho com alunos do 4.º ano de escolaridade, não sinto que o horário altere muito a minha prática. (B.P3)

Não senti grandes alterações porque já sentia a necessidade de um horário para me organizar e porque apenas sinto pressão para cumprir os tempos definidos para as áreas estruturantes (Matemática, Português e Estudo do Meio). (C.P2)

Estes dois professores parecem justificar a sua posição pela flexibilidade que ainda vão sentindo na gestão do horário e com o facto de trabalharem com alunos de um só ano de escolaridade. Para além disso, uma das professoras que referiu não sentir grandes alterações na sua prática com a existência de um horário segmentado, confidenciou: “apenas sinto pressão para cumprir os tempos definidos para as áreas estruturantes (Matemática, Português e Estudo do Meio).” (C.P2)

Quanto aos sete professores que afirmaram que a existência de um horário segmentado por áreas disciplinares alterou a sua prática, as suas explicitações centram-se, essencialmente, em torno de questões como a preocupação em fazer coincidir o sumário com as áreas disciplinares previstas no horário; dificuldade em cumprir o mesmo horário, de igual forma, em turmas constituídas por dois anos de escolaridade e na falta de autonomia que sentem para poder flexibilizar o cumprimento do horário de acordo com as necessidades e características das turmas. Os excertos seguintes ilustram o que acabámos de referir:

Sim, agora sei que tenho um sumário para preencher no fim do dia e que devo sumariar de acordo com as disciplinas desse dia. (A.P3)

Sim, é evidente que o horário condiciona a minha prática, porque sei que ele existe e realizo um esforço para o cumprir, mas não o consigo cumprir na íntegra, principalmente porque tenho uma turma com dois anos de escolaridade. Não é pelo facto de ter um horário para cumprir que deixo de fazer o que considero melhor para os meus alunos. Faço uma gestão que talvez não seja muito bem vista em termos oficiais, mas é aquela que eu considero mais adequada para o meu grupo de alunos. (B.P1)

Sim. A existência de um horário acaba por condicionar bastante o nosso trabalho, principalmente quando se tem uma turma com dois anos de escolaridade. Por vezes, é impossível termos os alunos dos dois anos a trabalhar na mesma área disciplinar. Se eu procurar cumprir o horário tal como ele está, a minha prática lectiva é bastante alterada, no entanto, como o flexibilizo bastante (ainda que não transpareça nos sumários), acaba por não alterar assim tanto. (C.P3)

A **sétima sub-categoria** das entrevistas - “Implicações da matriz no trabalho dos professores”, com uma pergunta única, tinha como intenção conhecer implicações da matriz e do estabelecimento de horários segmentados no trabalho dos professores. Relativamente à questão colocada, as tendências de resposta são bastante óbvias: todos os directores consideraram não existir grandes implicações da definição da matriz no trabalho dos professores, omitindo os seus esclarecimentos quanto às implicações do estabelecimento de horários segmentados no trabalho dos professores. Retomamos aqui um excerto de um dos directores inquiridos que julgamos pertinente para elucidar este ponto:

Não houve grandes implicações porque anteriormente já existiam mínimos definidos pelo agrupamento e estes não eram muito diferentes dos actuais. (C.D)

Opinião semelhante parece ser partilhada por outro director quando afirma:

Não me recordo de nenhuma alteração que tenha decorrido da definição da matriz. Actualmente o registo de sumários é realizado por todos os professores do agrupamento numa plataforma informática, no entanto, esta prática não decorre da definição da matriz, tendo sido iniciada no ano lectivo 2012/2013. (B.D)

Apesar de não reconhecer a existência de implicações da matriz, o discurso deste director deixa subentendido que o registo dos sumários na plataforma informática foi uma prática que passou a poder aplicar-se de forma uniforme a todo o agrupamento graças à existência de um horário segmentado por áreas disciplinares no 1.º ciclo.

Relativamente à questão homóloga colocada aos professores, podemos ver no quadro XXI o essencial das suas respostas.

Quadro XXI – Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores

Implicações da matriz e dos horários no trabalho dos professores	Professores
▪ Obrigam-nos a mentir, a falsear os sumários	A.P1
▪ Não alterou assim tanto, porque contornamos a questão de fazer coincidir o registo dos sumários com os horários	A.P2
▪ Fazer corresponder os sumários aos horários/ Preocupação em fazer coincidir planificações, ensino, horário e sumários / Pressão para fazer coincidir o registo dos sumários com o horário estabelecido	A.P3/B.P2/C.P3
▪ Os documentos solicitados são os mesmos	B.P1
▪ Maior preocupação com o cumprimento do horário	B. P3
▪ Não houve implicações significativas com a definição da matriz/ A matriz não gerou grandes implicações	C.P1/C.P3
▪ O estabelecimento de horários segmentados desencadeou implicações significativas no trabalho dos professores, mas não agora.	C.P1/CP3
▪ Não há grandes implicações desde que haja flexibilidade no horário	C.P2

De uma maneira geral, a maior parte dos professores considera que “não houve implicações significativas com a definição da matriz.” Também no que diz respeito “aos documentos solicitados, são os mesmos que já nos pediam” (...) (B.P1). Já quanto às implicações que decorrem do estabelecimento de horários segmentados por áreas disciplinares, e apesar de enfatizarem que são implicações que não decorrem da matriz, uma vez que já antes da sua definição lhes era pedido que cumprissem um horário, as mais referidas pelos professores dizem respeito ao registo dos sumários e à pressão/obrigação que referem sentir para os fazer coincidir com o horário estabelecido. Os excertos seguintes ilustram esse sentimento e opinião:

As implicações é que nos obrigam a mentir... Obrigam-nos a falsear os sumários... Então, se um aluno me diz que não está a perceber... eu vou dizer-lhe: “agora não te posso explicar porque está na hora de irmos para a Matemática?” (A.P1)

Não sinto que tenha alterado assim tanto, porque arranjam forma de contornar a questão dos sumários... Como tenho uma turma de um só ano de escolaridade isso não é assim muito difícil de fazer, mas obriga-me a pensar como contornar essa questão. Tenho a preocupação de fazer coincidir o registo dos sumários com os horários ainda que em termos de trabalho com os alunos, as actividades não se desenvolvam por essa ordem. (A.P2)

Não senti grandes implicações para além da preocupação em fazer corresponder os sumários aos horários, ainda que na prática, os acontecimentos não se sucedam pela ordem por que são apresentados no livro de sumários. Já aconteceu, por diversas razões, ter de propor uma acti-

vidade num determinado dia, mas pedir aos alunos para não colocarem a data pois só poderia sumariar essa actividade num outro dia. (A.P3)

Há uma preocupação acrescida em fazer coincidir o cumprimento das planificações e o ensino em sala de aula com o horário compartimentado por áreas disciplinares, e tudo isto, com o registo que fazemos dos sumários, que anteriormente não existia. (B.P2)

Não houve implicações significativas da definição da matriz. Quanto aos horários, as implicações não são de agora... Sentimos implicações significativas no início, quando começámos a ter de fazer corresponder os sumários aos horários fragmentados. Mas os horários também já não são de agora... (C.P1)

(...) Os horários fragmentados sim, esses conduziram a grandes implicações, mas não agora. Desde que a escola do 1.º ciclo passou a funcionar como escola a tempo inteiro, com as AEC a funcionar na escola, que sentimos grandes implicações no trabalho que nos passaram a solicitar e nos horários que nos começaram a impor. Os sumários também são outro problema que já vem de trás... Com turmas com mais do que um ano de escolaridade, é muito difícil cumprir horários uniformes e segmentados. Até podemos dizer que cumprimos, mas não acredito que alguém consiga. Sente-se uma grande pressão em fazer coincidir o registo dos sumários com o horário que foi estabelecido para a nossa turma. (C.P3)

A análise dos discursos anteriores, vem corroborar a ideia já anteriormente apresentada (ponto 2.3), de que a gestão e organização do currículo e do tempo tem desencadeado alterações significativas no dia-a-dia de professores e alunos. Efectivamente, estamos perante um domínio específico que consideramos, na linha de Lima (1992, citado por Ferreira, 2005, p.595) despoletar “infidelidades normativas”, como *contraponto ao normativismo burocrático* (p.171) imposto pelas direcções das escolas. Na mesma linha, também Barroso se refere às “autonomias clandestinas”, como sendo uma autonomia através da qual os órgãos de gestão “contornam” determinados preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objectivos da escola. Estas “infidelidades” são mais ou menos consentidas pela administração, face aos fins visados, mas acabam por implicar, sempre uma certa dose de risco para os seus autores.

De modo semelhante, consideramos que também os professores, na sua sala de aula, perante um horário que não se ajusta à sua turma e aos seus alunos, para conseguirem cumprir os objectivos propostos, e perante a dificuldade ou impossibilidade que sentem em exercer a sua autonomia individual, sentem-se obrigados a “contornar” os preceitos legais que superiormente lhes impõem. Assim, para manterem alguma margem de autonomia e de fle-

xibilidade face ao cumprimento de um horário uniforme e segmentado por áreas disciplinares, os professores incorrem em “infidelidades normativas” ou em “autonomias clandestinas” que, apesar de serem mais ou menos consentidas pela direcção, acabam por implicar uma dose de risco. Retomamos alguns excertos de professores inquiridos que julgamos pertinentes para elucidar este aspecto:

As implicações é que nos obrigam a mentir... Obrigam-nos a falsear os sumários... (A.P1)

Não sinto que tenha alterado assim tanto, porque arranjam forma de contornar a questão dos sumários. (A.P2)

Não senti grandes implicações para além da preocupação em fazer corresponder os sumários aos horários, ainda que na prática, os acontecimentos não se sucedam pela ordem por que são apresentados no livro de sumários. (A.P3)

Com turmas com mais do que um ano de escolaridade, é muito difícil cumprir horários uniformes e segmentados. Até podemos dizer que cumprimos, mas não acredito que alguém consiga. Sente-se uma grande pressão em fazer coincidir o registo dos sumários com o horário que foi estabelecido para a nossa turma. (C.P3)

Para além do tempo como condição essencial para que as aprendizagens se realizem, para além do tempo definido para o ensino e aprendizagem das diferentes áreas disciplinares, sendo este planificado de forma objectiva, consideramos imprescindível como técnica de organização e boa prática, a existência de uma margem de liberdade (de tempo) para aquilo que diariamente acaba por surgir como urgente ou circunstancial. Neste sentido, e uma vez que a maioria das turmas do 1.º ciclo é constituída por alunos de diferentes anos de escolaridade, julgamos fundamental que o horário de uma turma deste nível de ensino possa prever uma margem de tempo razoável para a realização de tarefas ou actividades que, não se enquadrando explicitamente em nenhuma das áreas disciplinares, se revelam indispensáveis no quotidiano e na gestão de uma sala de aula, bem como fundamentais para o bem-estar, desenvolvimento e progresso dos alunos destas faixas etárias.

Defendemos ainda que, na eventualidade de se justificar a organização de grelhas horárias semanais com a compartimentação das áreas disciplinares, seja dada flexibilidade a cada professor(a) de a adequar à sua própria turma e às características dos seus alunos.

A **oitava e última sub-categoria** - “Mecanismos de regulação e controle”, composta por duas questões, ambas formuladas de forma homóloga para directores e professores, tinha como objectivos: (a) Conhecer orientações e/ou determinações específicas da direcção da escola quanto à gestão do currículo e do tempo, ou de qualquer outro procedimento que decorra do estabelecimento da matriz curricular do 1.º ciclo. (b) Verificar a existência de mecanismos de regulação e de controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar do 1.º ciclo.

Relativamente à questão 8.1., particularmente no que respeita aos directores, a questão era a seguinte: *A sua direcção, no início do ano lectivo, deu orientações aos professores do 1.º ciclo quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram da actual matriz?*

A esta questão, dois dos três directores afirmaram não ter dado orientações aos professores do 1.º ciclo do agrupamento que dirigem quanto à redacção dos sumários, ou de quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorressem da matriz. Um deles, pormenorizou: *Apenas exigimos que, ao fazerem o horário, os professores tivessem em atenção o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas* (B.D). Um dos directores que se posicionou como tendo dado orientações aos professores, especificou: “Dissemos que os sumários deviam ser feitos de acordo com o horário semanal atribuído a cada professor” (C.D).

A questão homóloga, para os professores, era a seguinte: *No seu agrupamento, no início do ano lectivo, foram dadas orientações aos professores quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram da actual matriz?*

Todos consideraram que no seu agrupamento não foram dadas orientações específicas quanto às redacções dos sumários, ou quanto a quaisquer outros procedimentos que decorram da matriz.

Quanto à questão 8.2., particularmente no que respeita aos directores, a questão era: *No agrupamento que dirige faz-se a regulação (verificação) e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar?*

Verificámos existir um entendimento comum a todos os directores quanto à inexistência de qualquer regulação e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar. Não obstante, dois dos entrevistados referiram existir mecanismos que lhes permitem fazer essa regulação. Atentemos, então, nos seus discursos:

Não. Apesar do registo electrónico dos sumários permitir uma centralização da informação, que não existia com os livros de sumários tradicionais, os mesmos não são utilizados como forma de controlar o cumprimento das cargas horárias semanais. (B.D)

Não, porque cada professor deverá ser responsável pelo cumprimento do seu horário. A existir algum controle, só se for através das informações que os professores dão nas reuniões de balanço do cumprimento das planificações. (C.D)

A questão homóloga, para os professores, era: *No seu agrupamento, é verificado o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar? Se sim, como é que isso se faz?*

Quadro XXII – Posicionamento e explicações dos professores quanto à verificação e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar

Posicionamento dos participantes	Verificação do cumprimento das cargas horárias semanais - Explicações	Professores
Sim	<i>Em parte sim, pela verificação que podem fazer dos sumários</i>	C.P1
	<i>Não. Nem nunca me pediram o livro de ponto.</i>	A.P1
	<i>Não, pelo menos nunca ninguém me pediu o livro de sumários.</i>	A.P2
Não	<i>Não. Existem orientações para que, no fim de cada período lectivo, o coordenador de escola verifique os livros de sumários de cada turma, no entanto, parece-me que essa verificação é apenas para evitar eventuais falhas no preenchimento dos sumários e nunca para aferir o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas</i>	C.P2
	<i>Desconheço.</i>	A.P3
	<i>Desconheço.</i>	B.P1
Desconheço	<i>Desconheço. Não sei se vão ver à plataforma.</i>	B.P2
	<i>Desconheço.</i>	B.P3
	<i>Desconheço.</i>	C.P3

Da análise do quadro anterior sobressai que a maioria dos professores refere desconhecer, no seu agrupamento, a existência de verificação e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar. Dos restantes, três afirmaram não existir qualquer verificação e/ou controlo, fundamentando as suas respostas na não solicitação do livro de sumários:

Não. Nem nunca me pediram o livro de ponto. (A.P1)

Não, pelo menos nunca ninguém me pediu o livro de sumários. (A.P2)

Não. Existem orientações para que, no fim de cada período lectivo, o coordenador de escola verifique os livros de sumários de cada turma, no entanto, parece-me que essa verificação é apenas para evitar eventuais falhas no preenchimento dos sumários e nunca para aferir o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas. (C.P2)

Apenas um professor afirma que, “em parte sim, pela verificação que podem fazer dos sumários” (C.P1).

Observações

No final da entrevista, perguntámos aos participantes se desejavam referir algum aspecto que lhes parecesse pertinente a propósito da gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo. Dois dos três directores teceram algumas considerações e a maioria dos professores, nada acrescentou. Os que o fizeram, aproveitaram para corroborar que:

(...) a organização do tempo lectivo no 1.º ciclo nunca deveria ser traduzida na fixação de um horário semanal rígido. Deveria ser o professor titular de cada turma, sem comprometer as cargas horárias mínimas semanais, que deveria continuar a ter autonomia para gerir a organização do tempo e do currículo ao longo da semana. (C.P3)

Este mesmo professor considerou ainda:

Acho exagerada a preocupação em cumprir os mínimos semanalmente, uma vez que há semanas especiais que justificam o não cumprimento semanal desses mínimos. Desde que a média, no mês, se encontrasse próxima das cargas mínimas estabelecidas para cada área, não viria mal ao mundo. Sem referenciais nenhuns, é evidente que há desequilíbrios, mas com a rigidez dos horários que nos impõe também estamos a cair noutros desequilíbrios. Se eu fosse cumprir integralmente, com a minha turma, de dois anos de escolaridade, o horário que me impuseram, eu estaria a prejudicar os meus alunos. Alguns professores, mesmo não dizendo, ainda vão tendo o bom senso de adequar os horários que lhes estipulam. (C.P3)

Outro professor manifestou interesse em reforçar o seu desacordo perante a falta de autonomia e de flexibilidade que os professores sentem para gerir e adequar horários deste tipo às características e necessidades das turmas:

Acho que deviam dar maior flexibilidade aos professores para ajustar/gerir as horas lectivas para cada área disciplinar. Deviam também ter em consideração as turmas que são constituí-

das por alunos de dois ou mais anos de escolaridade. É totalmente diferente cumprir um horário segmentado por áreas disciplinares tendo alunos de um só ano, e cumprir o mesmo horário com 2, 3 ou 4 anos de escolaridade em simultâneo. Parece que ninguém pensa nisso... (A.P1)

Outro aspecto contemplado e salientado no discurso de outra professora refere-se à necessidade de respeitar o ritmo da criança e o seu desenvolvimento:

Independentemente do currículo e do tempo que estabeleçam para cumprir, há coisas que têm de ser respeitadas, nomeadamente o ritmo da criança e o desenvolvimento do conhecimento. Não posso deixar de salientar que, por muito que queiramos avançar e que os alunos avancem, se a criança não o permitir, não se consegue. Temos de respeitar o ritmo da criança e o seu desenvolvimento. Independentemente dos papéis nos estipularem um horário, enquanto professores, somos nós que conhecemos os nossos alunos e não podemos fazer aquilo que a natureza não permite (B.P1).

A ideia do respeito pelo ritmo da criança é também recorrente no discurso de outra professora que aproveitou para realçar a exigência dos programas quando diz:

Gostava mesmo que, quem elabora os programas, pensasse bem nos conteúdos que atribuem a cada ano de escolaridade, pois deviam ter em conta a idade das crianças, que precisam de ter tempo para brincar... Deviam pensar nas capacidades mentais que as crianças têm... Os programas têm de ser feitos a pensar na maioria dos alunos e não num grupo, que é minoritário, de alunos mais maduros e desenvolvidos (A.P3).

Retomamos as considerações tecidas pelos directores para destacar que, na visão de uma das directoras:

(...) não me parece que haja alguma coisa de muito errada no 1.º ciclo, pelo menos do que me chega através do coordenador do 1.º ciclo (...) (A.D)

Na continuação do seu discurso, a directora referiu:

Os grandes problemas começam a surgir no secundário, quando os pais, a propósito das avaliações, e por competitividade, fazem reclamações que têm de seguir para a Direcção Regional... Referiu que estas situações são problemáticas porque impõe a necessidade de justificar, com base em evidências, cada décima da classificação do aluno. Nessa altura, têm de existir tabelas para justificar tudo...

Ao nível do 1.º ciclo, referiu não haver problemas desse género...

Os pais não vêm reclamar pelo ensino em si. Exigem é que os filhos tenham alguém na escola para os receber cedo. Que os horários de entrada e de saída sejam cumpridos... Reclamam se um aluno é alvo de uma palmada, ou de um castigo que consideram menos apropriado... Não costumam reclamar pelo desempenho dos filhos... É um nível em que ainda não se sente a competitividade...

Outro aspecto contemplado no discurso de outra directora centrou-se na crítica às AEC:

Na minha opinião, as AEC nunca deveriam ter existido... Só vieram transtornar a vida das crianças... Os pais têm de procurar outras alternativas à Escola e às AEC. Antes da existência das AEC as diversas instituições em colaboração com a escola, já se organizavam muito bem e, no fundo, o Ministério não gastava mais dinheiro. Como entidade promotora das AEC, a escola vê-se confrontada com inúmeros constrangimentos e problemas que acabam por se repercutir na organização dos horários do 1.º ciclo. (C.D)

Esta directora referiu o facto de, na organização dos horários das turmas do 1.º ciclo, e no sentido da plena implementação das AEC, para facilitar a rentabilização de recursos humanos, se sentir obrigada a permitir a permeabilidade entre as actividades curriculares e as de enriquecimento curricular. Acrescentou ainda que esta permeabilidade é maior uma vez que não consegue o número de técnicos necessários para realizar estas actividades em todas as escolas do agrupamento entre as 16h30 e as 17h30.

Análise dos horários das turmas dos professores entrevistados

No sentido de complementar a análise aos discursos dos directores e professores, observámos os horários das turmas cujos professores foram entrevistados, resultando o quadro seguinte:

Quadro XXIII – Grelha de análise dos horários das turmas dos professores entrevistados

Agrupamentos de Escolas	Turmas	Anos de escolaridade	Regime de Docência (monodocência integral/coadjuvada)	Horário escolar Organizado: ▪ pelo próprio professor ▪ pela direcção ▪ pela direcção e profes.	Horário escolar/educativo Áreas disciplinares: ▪ consecutivas ▪ intercaladas com AEC's
A	Turma A.T1	3.º e 4.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares intercaladas com AEC
	Turma A.T2	4.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares intercaladas com AEC
	Turma A.T3	1.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares intercaladas com AEC
B	Turma B.T1	1.º e 2.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares consecutivas
	Turma B.T2	1.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares consecutivas
	Turma B.T3	4.º	Monodocência integral	pela direcção	Áreas disciplinares consecutivas
C	Turma C.T1	4.º	Monodocência integral	pela direcção e professor	Áreas disciplinares intercaladas com AEC
	Turma C.T2	1.º	Monodocência integral	pela direcção e professor	Áreas disciplinares intercaladas com AEC
	Turma C.T3	1.º e 4.º	Monodocência integral	pela direcção e professor	Áreas disciplinares intercaladas com AEC

Os horários permitiram-nos, essencialmente, aferir a distribuição das cargas horárias semanais atribuídas por cada agrupamento de escolas a cada área disciplinar e a forma como estas se encontram organizadas ao longo da semana, verificando, nomeadamente, se as áreas disciplinares são consecutivas ou intercaladas com as actividades de enriquecimento curricular.

A análise ao conjunto dos horários das turmas dos professores entrevistados permite-nos afirmar que nos agrupamentos A e C existe permeabilidade entre as actividades curriculares e as de enriquecimento curricular, já antes identificada nos discursos dos professores. Esta permeabilidade, que se encontra evidenciada no quadro XXIV, é geradora de constrangimentos, como, por exemplo, os alunos que não pretendem frequentar as actividades de enriquecimento curricular verem-se obrigados a fazê-lo pelo facto destas serem intercaladas com as actividades curriculares.

Quadro XXIV – Horário de uma turma do Agrupamento de Escolas C

Tempos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h/10h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h/12h30	Exp. Físico-Motora	Matemática	Português	Matemática	Português
14h/15h	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio Estudo	Português
15h/16h	Português	AEC	AEC	Apoio Estudo	AEC
16h30/17h30	AEC	Exp. Artísticas	O. Complementar	AEC	Exp. Artísticas

No sentido de evitar este constrangimento, o Agrupamento de Escolas B, optou por uma organização do horário diferente da habitual, como se evidencia no seguinte quadro:

Quadro XXV – Horário de uma turma do Agrupamento de Escolas B

Tempos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h/10h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h/12h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
14h/15h	Estudo do Meio	AEC	Estudo do Meio	Ed. Cidadania	Português
15h/16h	Expressões	AEC	Estudo do Meio	Expressões	Expressões
16h30/17h30	Expressões	AEC	AEC	Apoio Estudo	AEC

Este último horário, não sendo isento de contestações, evita, no entanto, a obrigatoriedade de os alunos frequentarem as actividades de enriquecimento curricular (AEC), permitindo-lhes ausentarem-se da escola após o término das actividades curriculares.

3.7.

Discussão dos resultados

“Será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima de discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?” (Garcia, 2001, p.22).

Em si mesmos, os indicadores com os quais o investigador “alimenta a sua reflexão são frequentemente banais e conhecidos de toda a gente. É antes a sua forma de os dispor e de os “compreender” (tomar em conjunto) que caracteriza o seu trabalho e lhe dá interesse. A compreensão que faculta não provém dos novos factos que revela, mas sim das novas relações que estabelece entre os factos e que dá a factos conhecidos um significado mais esclarecedor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.84).

Os dados que antes apresentámos e as interpretações que aqui teceremos, apesar de poderem situar-se na ordem do óbvio, pelo que se baseiam em indicadores “frequentemente banais e conhecidos de toda a gente”, não têm sido devidamente atendidos pelos diferentes agentes educativos, nos diferentes contextos (*de produção, de influência e de prática*), pelo que consideramos que é a nossa forma de aqui os dispormos e de os entender (tomar em conjunto) que caracterizará o nosso trabalho e lhe poderá conferir algum interesse. A compreensão que poderá facultar não provém dos novos factos que revelaremos, mas sim das novas relações que julgamos estabelecer entre os factos e que dará a factos conhecidos um significado mais esclarecedor (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.84). Considerando os limites que todas as investigações têm, procuraremos acautelar generalizações abusivas dos dados que antes expusemos, evitando cair em repetições desnecessárias. Organizaremos a nossa síntese com base na estrutura que definimos para as questões que orientaram a recolha dos dados:

Interpretação da especificidade do 1.º CEB

Quando confrontados com questões que apelavam ao sentido que atribuíam a conceitos e a princípios associados ao modelo de ensino do 1.º ciclo, como “ensino globalizante”, ou “integração curricular”, diversos participantes denotaram hesitação nas respostas às duas perguntas desta sub-categoria. Ao aprofundarmos o sentido destes conceitos, ao nível do *contexto de influência* (revisão da literatura), verificámos que são múltiplas as interpretações apresentadas. Realizada essa mesma análise ao nível do *contexto da prática*, corrobora-se a variabilidade a que estão sujeitos e o ruído terminológico que geram em directores e professores.

Apesar da diversidade encontrada nas respostas a ambas as perguntas, verificámos que, segundo as explicitações de directores e professores, o conceito de “ensino globalizante” encontra-se muito próximo do conceito de “integração curricular”. Para além da proximidade encontrada entre os conceitos, estes são também associados por alguns participantes ao conceito de “interdisciplinaridade”.

Os discursos dos professores, embora não tão explícitos, apontam no mesmo sentido de Pacheco – a prática da integração curricular pressupõe a inexistência de compartimentações estanques entre as diversas áreas, para que assim se possa promover uma maior integração, sendo considerada incompatível com a compartimentação horária.

Ainda que de forma residual, emergiu também nas respostas a esta categoria a questão da contextualização da aprendizagem.

Face ao exposto, consideramos crucial que se processe uma reorganização e clarificação consistente e cientificamente fundamentada da globalidade das prescrições e orientações que devem servir de referencial ao ensino no 1.º ciclo do ensino básico, pondo termo a um conjunto de documentos híbridos, incoerentes nos seus princípios, e desfasados no tempo.

Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB

No que respeita às opiniões de directores e professores acerca do exercício da monodocência, destacou-se, num primeiro plano, a monodocência integral associada a um enorme desgaste e a uma grande exigência em termos de capacidade de gestão e de

trabalho.

A referência à polivalência como essência do trabalho do professor do 1.º ciclo, é também um dado transversal aos discursos de grande parte dos professores (*contexto da prática*) e à revisão da literatura (*contexto de influência*). Igualmente expressiva é a opinião de que a monodocência conduz à responsabilidade integral de um único professor, sentida como excessiva e que acaba por constituir um elemento que se destaca na sua identidade, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário. Esta constatação encontra igualmente expressão no *contexto de influência*, nomeadamente nas palavras de Formosinho (1998a, p.14) que salienta, com muita pertinência, que a profissionalidade destes professores leva-os a uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos e na sala, chegando este autor a considerar que “talvez haja mesmo um excesso de responsabilização”.

De uma maneira geral, directores e professores, concordam com o exercício da monodocência integral nos dois primeiros anos do 1.º ciclo, reconhecendo vantagens à monodocência progressivamente partilhada nos dois últimos anos (3.º e 4.º anos de escolaridade). Esta ideia, que se apurou dos seus discursos, encontra apoio no *contexto de influência*, nomeadamente em Rangel (2000, p. 65) quando, ao defender a necessidade de manter o regime de monodocência, reconhece que a existência de um único professor responsável pela gestão de todo o currículo é uma tarefa cada vez mais difícil, admitindo que o “professor seja generalista, polivalente, mas não o único a intervir junto dos alunos”. Neste sentido, defende que deve ser o professor generalista a coordenar todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações.

Tendo em conta as considerações que fizemos até este momento, recomendamos e partilhamos com Mouraz e Silva (2000, p.81), a propósito das colaborações, a preferência pela expressão *monodocência partilhada*, uma vez que a ideia de partilha parece remeter para um sentido mais forte do que a expressão “monodocência coadjuvada”. Efectivamente, o professor do 1.º ciclo deve continuar a ser um professor generalista, com uma preparação exímia e um desempenho primoroso nas diversas áreas disciplinares e fases de ensino, mas progressivamente integrado numa equipa em que deverá colaborar com professores de outras áreas, sendo fundamental que estes assumam,

igualmente, uma partilha efectiva da responsabilidade pela qualidade do ensino e pela aprendizagem e resultados dos alunos.

Dada a diversidade de áreas e o conjunto articulado de novos conhecimentos especializados que se passam a requerer nos dois últimos anos do 1.º ciclo, e que torna bastante difícil a execução de todo o currículo por um único professor (de forma exímia e com o desempenho que lhe permita tomar decisões e agir com segurança, tanto em circunstâncias rotineiras como críticas), consideramos crucial que se equacione a qualidade das colaborações e das coadjuvações no 1.º ciclo, de forma a substituir as ajudas exteriores e pontuais às turmas e aos alunos, que muitas vezes se destacam pela ausência da partilha de responsabilidade, por um tipo de “coadjuvação” que passe a ser perspectivado como uma cooperação em áreas específicas de aprendizagem, com a correspondente prestação de contas pelos intervenientes implicados.

Opinião acerca da nova matriz curricular para o 1.º CEB e da organização de horários segmentados por áreas disciplinares

Quando questionados acerca da nova matriz para o 1.º ciclo, todos os directores referiram concordar com a definição das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada componente do currículo, destacando-se a opinião de um director que, apesar de manifestar concordância, refere ver os mínimos apenas como uma referência.

De uma maneira geral, todos os professores consideraram desajustadas as cargas horárias semanais mínimas definidas para a área de Estudo do Meio.

Expressiva é também a sua opinião quanto à discordância com o estabelecimento das mesmas cargas horárias semanais mínimas para todos os anos de escolaridade, argumentando que estas, pela forma como foram estabelecidas, funcionam como máximos, sendo reduzida a margem de liberdade para as ajustar aos diferentes anos de escolaridade. Nas respostas recolhidas percebe-se que a matriz, tal como está definida, não permite grande flexibilidade, pois a soma das cargas horárias semanais mínimas perfaz as 22,5 horas, podendo o tempo total a cumprir variar entre as 22,5 horas e 25 horas. A título de exemplo, os professores referiram por diversas vezes, a área disciplinar de Estudo do Meio que, mantendo inalteráveis os seus programas, viu reduzida a sua carga horária de 5 horas semanais para 3. Alteração que, segundo os professores,

pode não fazer grande diferença nos dois primeiros anos, enquanto no 3.º e 4.º anos de escolaridade dificulta muita a gestão e o cumprimento integral e efectivo dos programas.

Para além destas discordâncias, de uma maneira geral, os professores concordam como a definição da matriz. Não obstante, a ideia de que esta deveria ser mais flexível, para que cada um a pudesse adequar às suas turmas, encontra expressão na maioria dos seus discursos.

Quando analisadas as opiniões manifestadas por directores e professores a propósito da organização de horários que segmentam as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral, e ainda que vivenciando as situações sob perspectivas diferentes, emerge um quadro razoavelmente representativo do desagrado e das críticas que a implementação deste tipo de horários tem desencadeado nas escolas. Críticas essas que, de uma maneira geral, encontram o seu fundamento na faixa etária dos alunos, no seu nível de desenvolvimento e de autonomia e na necessidade de respeitar o seu ritmo, conduzindo a práticas pedagógicas diferenciadas dos restantes níveis de ensino (Formosinho, 1998a, p. 14) e que não se compadecem com o cumprimento rigoroso de um horário organizado por áreas disciplinares segmentadas.

A este propósito, e recordando Formosinho (1998a, p.13), sendo ao professor da turma que cumpre tornar efectiva a “gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e, até por vezes, dos tempos livres”, como conciliar a assumpção desta responsabilidade sem flexibilidade para o fazer?

Subjacente aos discursos da generalidade dos professores encontra-se também a ideia apresentada por Sobral (1993, pp.15-16), quando refere que “a fragmentação do horário é um incentivo à falta de atenção, à dispersão e à inquietude dos alunos”. Desta forma, e uma vez que o professor, ao trabalhar em monodocência, está sempre com os alunos, não faz sentido sobrepor o cumprimento rigoroso de um horário aos “princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos” que exercem influência nos alunos.

Os discursos dos professores permitem-nos ainda corroborar que, mais importante do que estarem centrados no cumprimento rigoroso do horário, será crucial que

os diversos agentes educativos compreendam a importância de cada escola desenvolver abordagens que enfatizem a aprendizagem estruturada de competências básicas, por serem estas que produzem maiores ganhos na aprendizagem dos alunos (Richardson, 1999, p.83).

Paralelamente, consideramos fundamental complementar o desenvolvimento deste tipo de abordagens com a valorização de uma educação escolar fundamentalmente centrada nas tarefas do ensino e da aprendizagem (Pereira & Vieira, 2006, p.115).

Decisões da escola quanto à organização do tempo

Analizada a informação proveniente das duas perguntas desta sub-categoria, e no que respeita à primeira questão, todos os directores e professores referiram que a matriz curricular foi considerada na organização dos horários.

Quanto à segunda questão, verificámos não existir um consenso entre directores e professores quanto ao que “referem fazer” a propósito da existência de flexibilidade na organização dos horários do 1.º ciclo. Apesar da maioria dos directores considerar conceder flexibilidade aos professores na organização dos horários, verificamos que estes afirmam existir uma pedagogia burocrática, que parte do princípio “que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999, p.13, citado por Formosinho e Machado, 2008, p.8)

Corrobora-se igualmente que, sem disporem de grande margem de manobra, os agrupamentos de escolas, tendem para a uniformização dos horários, que se soma à uniformização dos manuais, dos projectos, das actividades, das planificações, dos procedimentos, etc.

Na nossa opinião, sustentada, nomeadamente, no *contexto de produção*, a implementação de horários segmentados por áreas disciplinares, rígidos e uniformes para todas as turmas do agrupamento (considerando, obviamente que essas escolas e turmas apresentam características e condicionalismos distintos), obsta o referido pelo Governo,

no seu portal²⁸, a propósito da publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho quando refere que, ao definirem-se os tempos mínimos para cada uma das componentes do currículo, pretende-se “que cada escola decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades de cada turma, reforçando-se assim a autonomia pedagógica e organizativa das escolas”.

A organização dos horários no 1.º ciclo suscita também inúmeros constrangimentos no dia-a-dia das escolas, principalmente com a gestão das AEC que, em muitos casos, e pelas razões apontadas na análise dos dados, conflitua com o normal decurso das actividades lectivas, bem como com o desenvolvimento e qualidade do espaço escolar. A este nível, verificámos existir uma grande permeabilidade entre as actividades curriculares e as actividades de enriquecimento curricular, que acaba por conduzir a um modelo educativo que torna formal o *não formal* e obrigatório o que deveria ser facultativo.

Ainda relativamente a este domínio, verificámos que, em algumas circunstâncias, o funcionamento das actividades de enriquecimento curricular interrompe o desenvolvimento das actividades lectivas, considerando os professores que esta interrupção é prejudicial para o processo educativo, não respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos e os seus períodos de concentração. Neste sentido, consideram que deviam ser garantidos horários de funcionamento das actividades de enriquecimento curricular, numa lógica de complemento, permitindo que essas actividades sejam frequentadas apenas pelos alunos que o pretendem, podendo os restantes ausentarem-se da escola após o término da actividade lectiva. Em alguns contextos, e pela forma como as actividades de enriquecimento curricular são distribuídas ao longo do dia e da semana, estas ofertas educativas acabam por ser impostas a todos.

Cumprimento do horário estabelecido na matriz e pela direcção

Da análise a esta sub-categoria, salienta-se que todos os directores consideraram que os professores têm conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada com-

²⁸ Consultado em

http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20130710-mec-matrizes-curriculares-ensbas_ensprof.aspx.

ponente do currículo, bem como as cargas horárias organizadas pela direcção através dos horários.

Já no que respeita aos professores, verificámos não existir correspondência exacta entre “o que referem fazer” e os discursos dos directores. Relativamente ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas definidas na matriz para cada componente do currículo, as respostas dos professores encontram-se igualmente repartidas por: *sim*, *não* e *sim e não*. Quanto aos que assumiram dificuldade em posicionar-se em *sim* ou *não*, verificamos que nenhum dos três professores refere conseguir cumprir na íntegra as cargas horárias estabelecidas na matriz. Quando questionados quanto ao cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo organizadas através dos horários, a maioria dos professores afirmou não conseguir cumprir. Destaca-se ainda o facto de, dos dois professores que consideraram cumprir, ambos terem turmas constituídas exclusivamente por alunos do 4.º ano e, ainda assim, reconheceram que, em momentos específicos sentiam necessidade de proceder a alterações. A justificação mais apontada pelos cinco professores que referiram não cumprir, refere-se ao facto de terem turmas constituídas por alunos de anos de escolaridade distintos.

Adequação do trabalho à nova matriz curricular e à definição de horários por áreas disciplinares

De uma maneira geral, todos os directores e professores concordaram quanto à recomendação e à organização de horários por áreas disciplinares antes da publicação da matriz, divergindo apenas nas explicitações enunciadas. Entre os professores, a ideia da organização de um horário parece encontrar-se mais associada a uma solicitação exterior, nomeadamente como forma de minimizar os efeitos que decorrem da pedagogia burocrática que se desencadeou com a constituição dos agrupamentos de escolas, do que propriamente a uma necessidade intrínseca.

Apesar da aparente similitude nas respostas dos participantes, os professores assinalaram como grande diferença entre os horários que se organizavam antes da matriz e os horários que agora se organizam, o facto de terem perdido autonomia e flexibilidade na organização e gestão dos mesmos. Enquanto que antes, consideravam possuir alguma autonomia e flexibilidade na composição do horário, actualmente, a maioria sustenta que, para além de

não participar na sua organização, posteriormente também não lhe é dada flexibilidade na sua gestão.

Quando procurámos aferir, junto dos directores, se as práticas dos professores tinham sido alteradas pela (a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela e (b) pela existência de um horário que segmenta as áreas disciplinares, a maioria convergiu nas respostas dadas, indicando que as alterações, a existir, não foram significativas. Apenas um director, com formação inicial no 1.º ciclo, reconheceu que a prática dos professores foi alterada pela existência de horários segmentados por áreas disciplinares.

Ao aferir, de forma homóloga, as mesmas questões junto dos professores, verificámos que a maioria concordou quanto ao facto da definição das cargas horárias semanais mínimas não ter alterado a sua prática (lectiva e não-lectiva). Contrariamente à opinião manifestada pela maioria dos directores, a generalidade dos professores assumiu que a existência de um horário segmentado alterou a sua prática lectiva e não lectiva, centrando as suas justificações em torno de questões como a preocupação em passar a fazer coincidir os sumários com os horários (ao nível da sequência e das horas), na dificuldade acrescida que passaram a sentir em cumprir o mesmo horário com turmas com mais de um ano de escolaridade e também na falta de autonomia que sentem para poder flexibilizar o horário de acordo com as necessidades e características das turmas. Apenas dois professores referiram não sentir grandes alterações ao nível da sua prática, fundamentando a sua posição no facto de ainda sentirem alguma flexibilidade para gerir o horário fixado e também na circunstância de terem turmas constituídas por alunos de um só ano de escolaridade.

Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores

Omitindo os seus esclarecimentos quanto às implicações do estabelecimento de horários segmentados no trabalho dos professores, todos os directores consideraram não existir grandes implicações da definição da matriz, análise que coincide com a realizada junto dos discursos dos professores.

Já quanto às implicações que decorrem do estabelecimento de horários segmentados por áreas disciplinares, e apesar de enfatizarem que são implicações que não decorrem necessariamente da matriz, uma vez que já antes da sua definição lhes era pedido que cumprissem um horário, as mais referidas pelos professores dizem respeito ao registo dos sumários e

à pressão/obrigação que referem sentir para os fazer coincidir com o horário estabelecido. Com esta imposição, sentem-se impedidos de flexibilizar o horário e, quando o fazem, tendem a não transparecer para os sumários o que fizeram. Assim se justifica a nossa convicção de que estamos perante um domínio que parece despoletar “infidelidades normativas” (Lima, 1992, citado por Ferreira, 2005, p.595) e em que os professores sentem necessidade de recorrer às “autonomias clandestinas” (Barroso, 1997), em contraponto ao normativismo burocrático imposto pelas direcções das escolas.

Mecanismos de regulação e controle

De uma maneira geral, directores e professores concordaram quanto à inexistência de orientações específicas, emanadas pela direcção, relativamente à gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo.

Verificámos também existir um entendimento comum a todos os directores quanto à inexistência de qualquer mecanismo de regulação e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar. Relativamente à mesma questão, os professores, na sua maioria, referiram desconhecer, no agrupamento a que pertencem, a existência de qualquer mecanismo para controlo dessas cargas.

De seguida, e para terminar este ponto do trabalho, salientaremos algumas das discrepâncias que nos parecem estruturais em matéria de gestão do currículo do 1.º ciclo e do tempo que lhe está associado.

Não tendo as orientações patentes nos documentos normativo-legais e curriculares ainda em vigor sido revogadas para as áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora, entendemos pois, que continua válido o seu conteúdo, nomeadamente os princípios pedagógicos que os fundamentam. Ora, a aceitação tácita destes princípios por parte da tutela, ao mesmo tempo que é estabelecida uma matriz que define cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, com um cariz assumidamente disciplinar²⁹, para

²⁹ Consideramos que o cariz disciplinar da matriz é reforçado, nomeadamente, pelo abandono da expressão “área disciplinar” em lugar de “disciplinas”. A eliminação da expressão e do conceito de áreas disciplinares em todo o currículo, desde o 1.º ciclo do ensino básico, e sua substituição pelo termo “disciplina”, constitui, em nossa opinião, outro dos indicadores da visão disciplinar que se pretende conferir ao ensino.

além do mérito científico-pedagógico de que se possa revestir, parece-nos, de todo, incoerente.

A coexistência de duas perspectivas divergentes para a gestão do currículo no 1.º ciclo afigura-se tão confusa e equívoca ao nível do *contexto de produção*, que estranhámos como conseguem as direcções das escolas e os professores *reinterpretar* e *reconfigurar*, nos seus contextos, tais princípios. Por outro lado, estranhámos igualmente o facto da própria tutela não manifestar preocupação com os efeitos perversos que esta situação acarreta para os *contextos de gestão e de realização*, principalmente para a sala de aula, quando sabemos que “o que importa mesmo é quando o professor fecha a porta da sala de aula e está com os alunos. Esse é o momento fundamental da educação” (Blinkstein, 2010)³⁰.

Outra das discrepâncias identificadas diz respeito à incoerência existente entre os princípios orientadores e as especificidades pedagógicas reconhecidas ao 1.º ciclo do ensino básico e as determinações das direcções de algumas escolas que, com base nas apropriações que desenvolvem, impõem ao 1.º ciclo o cumprimento rigoroso e uniforme de horários segmentados por áreas disciplinares.

Neste contexto, importa sublinhar que apesar do *contexto de produção*, concretamente a LBSE, afirmar que nos quatro anos de escolaridade que compõem o 1.º ciclo “o ensino é globalizante” e alguns documentos normativo-legais e curriculares continuarem a dar ênfase à *integração curricular*, assistimos a determinações da tutela que parecem contrariar tais princípios.

A operacionalização da designada “Escola a Tempo Inteiro”, que passou a remeter para um novo paradigma de escola pública, juntamente com o consequente estabelecimento das cargas horárias das diversas áreas curriculares do 1.º ciclo (definidas a partir de 2006), e, mais recentemente a nova matriz curricular, constituem uma série de medidas que têm induzido as escolas a processos de *reinterpretação* e de *recontextualização* (Fernandes, 2012, p.82) curricular que revelam profundas incongruências com o modelo de “ensino globalizante” e com os princípios da “integração curricular” e da “interdisciplinaridade”. Estas medidas, entre outras, têm conduzido os agrupamentos de escolas à implementação de horários segmentados por áreas disciplinares, uniformes para todas as turmas do agrupamento, ainda que essas mesmas turmas e escolas apresentem características e condicionalismos distintos.

³⁰ Entrevista de Paulo Blinkstein a “O X da Educação” (<http://osdaeducacao.blogspot.pt>) em 12 de Dezembro de 2010.

Com procedimentos como estes, corrobora-se a tendência apontada por Ferreira, Flores e Santos (2007, p.63) quando referem que “os gestores parecem encarar as diferenças como obstáculos à construção da sua identidade, revelando, desse modo, um entendimento da noção de identidade como sinónimo de uniformidade”. Num modelo de agrupamento baseado na uniformidade não se atende à diversidade e heterogeneidade de cada escola e nível de ensino, mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento.

Neste contexto, importa sublinhar que, de acordo com os resultados que conseguimos obter, as direcções das escolas, ao contrário do que é preconizado no *contexto de produção*³¹, referem possuir pouca autonomia para decidir a gestão dos tempos a leccionar em cada componente do currículo. Por sua vez, os professores possuem pouca ou nenhuma autonomia e flexibilidade na organização/gestão do horário da sua turma, sendo o horário organizado e decidido centralmente, pela direcção, com pouca ou nenhuma participação individual. Ao analisarmos a matriz curricular estabelecida para o 1.º ciclo, e ao contabilizarmos o somatório das cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo, verificamos perfazer um total de 22,5 horas. Se considerarmos que o tempo semanal total pode variar entre as 22,5 horas e as 25 horas, compreende-se que a flexibilidade na gestão do tempo lectivo, nomeadamente pela direcção das escolas, passa a encontrar limites que, até então, não existiam, sendo bastante reduzida a margem de autonomia existente. Com esta reduzida margem de autonomia, como pode a direcção da escola e cada um dos professores organizar a grelha horária mais conveniente, tendo em conta as necessidades e condições mais concretas de cada situação social, cultural e geográfica?

A este propósito, e sustentando-nos em Zabalza (1992, p.100), colocamos as seguintes questões:

De que serve a avaliação diagnóstica que os professores realizam aos alunos, nomeadamente, no início do ano lectivo, enquanto processo de recolha e de análise de informações que lhes permite identificar necessidades dos indivíduos, se, posteriormente, essa mesma

³¹ nomeadamente quando, a propósito da publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, o Governo referiu no seu portal (consultado em http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20130710-mec-matrizes-curriculares-ensbas_ensprof.aspx.) que, ao definirem-se os tempos mínimos para cada uma das componentes do currículo, pretende-se “que cada escola decida a gestão dos tempos a leccionar em cada componente, em função das necessidades de cada turma, reforçando-se assim a autonomia pedagógica e organizativa das escolas”.

avaliação não permite fundamentar a flexibilização de horários, ainda que não comprometendo o cumprimento da matriz curricular do 1.º ciclo?

Por outro lado, e partindo do pressuposto que “a constatação das necessidades fundamenta o estabelecimento de *prioridades*” (Zabalza, 1992, p.100), como justificar que, por exemplo, perante uma turma do 3.º ano que evidencia uma fraca capacidade para ler com compreensão, ou para produzir textos (ainda que simples), evidenciando-se uma grande discrepância entre a situação desejada e a situação em que se encontram, o professor do 1.º ciclo, não possa flexibilizar o horário da sua turma, e nomeadamente a gestão das cargas horárias semanais mínimas, de forma a estabelecer como prioridade o ensino do Português para estes alunos?

Face ao exposto, consideramos que as escolas, ao privilegiarem a uniformidade em detrimento da identidade da escola e do nível de ensino, obstem ao salvaguardado no ponto 3, do art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 91/2013, que refere que “o desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo”, contribuindo, assim, para a diluição do 1.º ciclo e das suas especificidades no conceito mais vasto do ensino básico.

Do nosso ponto de vista, sustentado nas leituras e no cruzamento das análises realizadas, destacamos que a definição das cargas horárias semanais mínimas para cada uma das componentes do currículo, para além do mérito científico-pedagógico de que se possa revestir, é uma das determinações a ponderar, tanto nos termos em que são estabelecidas na matriz, como na forma como as direcções se apropriam e reconfiguram essas determinações.

As apreciações que fizemos até este ponto conduzem à ponderação de um problema de assinalável seriedade: a inadequação de horários uniformemente estabelecidos, sem que o professor titular de turma detenha alguma margem de liberdade para os gerir e flexibilizar aos seus alunos, tendo em consideração as suas necessidades e condições mais concretas.

Considerações finais

“reconhecer que uma escola é «uma organização micropolítica não é se não reconhecer que estamos perante uma organização que se constrói socialmente entre conflitos, consensos, tensões, possibilidades que não podem ignorar-se e que são expressões de poder e veículo para definir e orientar a vida das organizações escolares», pelo que a «diversidade de vozes, interesses, concepções, posturas, etc., constitui, em definitivo, um elemento com o qual se tem de contar e a partir do qual se tem de trabalhar.» (González González, 1997, p.52 citado por Fernandes, 2011, p. 87).

Como assinalámos, no *contexto de produção*, apesar da maioria dos documentos normativo-legais e curriculares em vigor referirem que no 1.º ciclo, o ensino é “globalizante” e apelarem à “integração curricular”, emerge uma tendência mais disciplinar, para este ciclo. Assim, entendemos que a nova matriz curricular, tal como se apresenta, estaria a conduzir as direcções das escolas à implementação de horários segmentados por áreas disciplinares, uniformes para todas as turmas do mesmo agrupamento. Esta inconsistência conduziu-nos ao *contexto das práticas* para, aí, conhecermos “o que pensam” e “o que referem fazer” directores e professores acerca da articulação entre os princípios de “ensino globalizante” e de “integração curricular” com o estabelecimento de cargas horárias semanais mínimas para cada uma das componentes do currículo.

Ao focarmo-nos na micropolítica dos agrupamentos de escolas, e tendo como preocupação fundamental o “ponto de vista dos actores”, directores e professores, pensamos ter conseguido compreender melhor os seus quotidianos e as lógicas do seu funcionamento. Não pretendemos desvalorizar a dimensão macro, que, naturalmente, influencia o que acontece nos terrenos escolares, no entanto reconhecemos que “as instituições são habitadas por diferentes «vozes» com interesses diversos e perceções e concepções discordantes que impregnam os processos de trabalho e as relações formais e informais dos quotidianos escolares” (Fernandes, 2011, p. 86). Nesta perspectiva, partilhamos com Pacheco (2001) a ideia de que o currículo “enquanto processo contínuo de decisão é uma construção que ocorre em diversos

contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular”.

Assim, tomando como referência os *contextos de produção e de influência* e de acordo com os resultados mais relevantes que conseguimos apurar no *contexto da prática*, foram várias as considerações que fomos extraíndo. Ao redigir as nossas considerações, procurámos fazê-lo orientando-nos pela mesma estrutura (sub-categorias) que definimos para as questões que presidiram a recolha de dados e a que já antes recorremos, nomeadamente na etapa de análise e interpretação dos resultados. Para tal, destacaremos, de seguida, para cada uma dessas sub-categorias, as considerações que nos apraz realçar, associando, sempre que se justifique, a respectiva recomendação ou recomendações.

1. A coexistência de tendências divergentes para a gestão do currículo no 1.º ciclo, confusa e equívoca ao nível do *contexto de produção e de influência*, transparece no *contexto da prática*. Do que nos foi dado a conhecer, através dos estudos citados neste trabalho, as especificidades que sempre caracterizaram o ensino primário, actualmente 1.º ciclo do ensino básico, facilmente são descuradas quando nos transferimos do *contexto de influência e de produção* para o *contexto da prática*. Esta situação parece ter-se agravado com a reorganização da rede escolar por agrupamentos (“mega-agrupamentos”) que, ao pretender imprimir coerência ao percurso escolar dos alunos ao longo dos diversos ciclos, uniformizou as orientações para esses mesmos ciclos, potenciando, dessa forma, a perda da identidade de cada um deles.
2. O desconhecimento e a hesitação que nos foram manifestadas por vários directores e professores que entrevistámos, quando confrontados com o sentido atribuído aos conceitos de “ensino globalizante” e “integração curricular”, vêm corroborar os lapsos e os equívocos encontrados no *contexto de produção* e também as múltiplas interpretações que encontrámos para esses mesmos conceitos no *contexto de influência*. O ruído terminológico que caracteriza, nomeadamente, o subcapítulo dos *pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo - do contexto de influência*, é igualmente confirmado no *contexto da prática*.

Face a estas duas primeiras considerações, apresentamos as seguintes recomendações:

- Não obstante a coerência que se pretende imprimir ao percurso escolar dos alunos ao longo do ensino básico, dever-se-á evitar a tendência de uniformização que tem conduzido à diluição do 1.º ciclo no conceito mais vasto do ensino básico. Entendemos que a realidade deste ciclo continua a constituir uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica, com problemas também eles específicos, cuja resolução implica a aceitação dos seus aspectos identitários no *contexto da prática*.
- Uma reorganização e clarificação consistente e cientificamente fundamentada da globalidade das prescrições e orientações que devem servir de referencial ao ensino no 1.º ciclo do ensino básico, pondo termo a um conjunto de documentos híbridos, incoerentes nos seus princípios, e desfasados no tempo.
- A necessidade de tornar coerentes os princípios pedagógicos que fundamentam os documentos curriculares e os programas das diversas áreas disciplinares que constituem a matriz curricular do 1.º ciclo.
- A necessidade de tornar congruentes as orientações patentes nos diversos documentos normativo-legais e curriculares, concretamente em matéria de gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico.

3. No *contexto da prática*, salienta-se como dado transversal aos discursos de grande parte dos professores e à revisão da literatura (*contexto de influência*) o facto da monodocência integral surgir associada a um enorme desgaste e a uma grande exigência em termos de capacidade de gestão e de trabalho, emergindo a referência à polivalência como essência do trabalho do professor do 1.º ciclo.
4. De uma maneira geral, professores e directores, concordam com o exercício da monodocência integral nos dois primeiros anos do 1.º ciclo, reconhecendo vantagens à monodocência progressivamente partilhada nos dois últimos anos deste ciclo.

Face ao anteriormente exposto, e a propósito das colaborações, recomendamos:

- O professor do 1.º ciclo deve continuar a ser um professor generalista, com uma preparação exímia e um desempenho primoroso nas diversas áreas disciplinares e fases de ensino, mas progressivamente integrado numa equipa em que deverá colaborar com professores de outras áreas, sendo fundamental que esses professores assumam, igualmente, uma

partilha efectiva da responsabilidade pela qualidade do ensino e pela aprendizagem e resultados dos alunos.

5. A operacionalização da designada “Escola a Tempo Inteiro”, juntamente com o consequente estabelecimento das cargas horárias das diversas áreas curriculares do 1.º ciclo (definidas a partir de 2006), e, mais recentemente a nova matriz curricular (2013), constituem uma série de medidas que conduziram os agrupamentos de escolas a diferentes apropriações, contrariando, na sua maioria, a especificidade pedagógica reconhecida a este nível de escolaridade, bem como os princípios que lhe estão associados e que têm sustentado a sua organização e prática.
6. Assume-se expressiva a opinião dos professores quanto à discordância com o estabelecimento das mesmas cargas horárias semanais mínimas para todos os anos de escolaridade.
7. De uma maneira geral, as críticas à implementação de horários segmentados por áreas disciplinares fundamentam-se na faixa etária dos alunos, no seu nível de desenvolvimento e de autonomia e na necessidade de respeitar o seu ritmo, conduzindo a práticas pedagógicas diferenciadas dos restantes níveis de ensino (Formosinho, 1998a, p. 14). Subjacente aos discursos da generalidade dos professores, que encontram sustentação em Sobral (1993, pp.15-16), trabalhando o professor em monodocência, não faz sentido sobrepor o cumprimento rigoroso de um horário aos “princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos” que exercem influência nos alunos.

Das considerações anteriores, assumem-se como cruciais as seguintes recomendações:

- Os diversos agentes educativos, mais do que estarem centrados no cumprimento rigoroso do horário, devem compreender a importância de cada escola desenvolver abordagens que enfatizem a aprendizagem estruturada de competências básicas, por serem estas que produzem maiores ganhos na aprendizagem dos alunos (Richardson, 1999, p.83). Paralelamente, consideramos fundamental complementar o desenvolvimento deste tipo de abordagens com a valorização de uma educação escolar fundamentalmente preocupada com a aprendizagem dos alunos, centrando-se claramente nas tarefas do ensino e da aprendizagem (Pereira &Vieira, 2006, p.115).

- Para além do tempo definido para o ensino e aprendizagem das diversas componentes da matriz curricular do 1.º ciclo, consideramos imprescindível a existência de “margens de tempo” para a realização de tarefas ou actividades que, não se enquadrando explicitamente em nenhuma das áreas disciplinares, se revelam indispensáveis no quotidiano e na gestão de uma sala de aula do 1.º ciclo (principalmente em turmas com mais do que um ano de escolaridade).

Os resultados que conseguimos obter permitem-nos afirmar que as direcções das escolas, ao contrário do que é preconizado no *contexto de produção*, nomeadamente a propósito da publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, possuem pouca autonomia para decidir a gestão dos tempos a leccionar em cada componente do currículo. Por sua vez, os professores gozam igualmente de pouca ou nenhuma autonomia e flexibilidade na organização/gestão do horário da sua turma.

Percebe-se que a matriz, tal como está definida, não permite grande flexibilidade, pois a soma das cargas horárias semanais mínimas perfaz 22,5 horas, podendo o tempo total a cumprir variar entre as 22,5 horas e 25 horas.

8. A organização dos horários no 1.º ciclo suscita inúmeros constrangimentos no dia-a-dia das escolas, principalmente com a gestão das AEC que, em muitos casos, conflitua com o normal decurso das actividades lectivas, bem como com o desenvolvimento e qualidade do espaço escolar. Neste sentido, recomendamos a garantia de horários de funcionamento das actividades de enriquecimento curricular, numa lógica de complemento, permitindo que essas actividades sejam frequentadas apenas pelos alunos que o pretendem, podendo os restantes ausentarem-se da escola após o término da actividade lectiva.
9. Apesar de se detectar alguma concordância com o estabelecimento da matriz, os professores consideram perverso e abusivo, o facto de lhes imporem um horário segmentado por áreas disciplinares e uniforme para todo o agrupamento de escolas, sem respeito pelas necessidades e condições mais concretas da situação social, cultural e geográfica de cada escola.
10. No tratamento dos dados das entrevistas foi perceptível que os professores tendem a considerar que existe uma pedagogia burocrática, que parte do princípio “que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, expe-

riência escolar e rendimento académico, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999, p.13, citado por Formosinho e Machado, 2008, p.8). Concomitantemente, os directores consideram a necessidade de uniformizar devido à quantidade de escolas e turmas a gerir.

11. No *contexto de influência*, concretamente no subcapítulo dos pressupostos que enquadram a gestão do currículo no 1.º ciclo, Pacheco (2000, p.30) afirma que “a integração curricular requer em todas as situações a elaboração de unidades mais amplas, a adopção de procedimentos didácticos flexíveis, (...)”. Quando, porém, nos posicionamos no *contexto da prática*, constatamos que os professores são confrontados com a dificuldade em articular o cumprimento de um horário rígido e uniforme, segmentado por áreas disciplinares, com a necessária adopção de procedimentos didácticos flexíveis. Ao longo do estudo, os professores foram reiterando que apesar de já estarem habituados a trabalhar com horários segmentados por áreas disciplinares antes da definição da matriz, a obrigatoriedade em passar a articular a execução desse tipo de horários com o cumprimento de cargas horárias semanais mínimas para cada uma das componentes do currículo conduziu a uma perda quase total da autonomia e da flexibilidade que consideram cruciais na organização e gestão do horário da sua turma.

Realçadas as principais considerações e respectivas recomendações, uma palavra se impõe para assinalar algumas contingências que marcaram a realização da nossa tese: num primeiro momento foi a da dispersão e desfasamento no tempo das publicações dos sucessivos referenciais normativo-legais e curriculares convocados para o nosso *contexto de produção*. Numa segunda fase foi a da amplitude da literatura (*contexto de influência*), tornando necessário um trabalho intenso, principalmente na triagem e integração dos contributos teóricos que constituíssem um quadro conceptual coerente, o que nos obrigou a um esforço de análise e de síntese dos conceitos em apreço. Por último, foi a do número de agrupamentos de escolas e participantes, sendo que apenas conseguimos, por circunstância inerentes ao próprio tempo da investigação e uma vez que realizámos entrevistas presenciais, recolher dados em três agrupamentos de escolas.

Para concluir, destacamos que, ao aceitar-se que “o tempo é um bem importante e escasso que suscitou um esforço contínuo de investigação ao longo das duas últimas décadas” (Richardson, 1999, p.93), não se pode desvalorizar a importância da sua análise e o contributo que este corpo de investigações deve desencadear nas organizações escolares, determinando os seus agentes à maximização do tempo de aprendizagem escolar, fundamentando a importância de termos salas de aula orientadas para a tarefa.

Parece-nos crucial que todos os agentes educativos reconheçam que, mais do que estar preocupados com a execução de horários que denotem o cumprimento escrupuloso das cargas horárias semanais mínimas, é necessário trabalhar no sentido de aumentar o tempo de aprendizagem escolar dos alunos, tornando-o efectivo, pois é esse conceito que se encontra mais intimamente relacionado com a aprendizagem dos alunos (Fisher et al., 1980 citado por Richardson, 1999, p.82).

Por considerarmos que as análises e interpretações que aqui tecemos, não estão a ser devidamente compreendidas e atendidas pelos diferentes agentes educativos, nos diferentes contextos (*de produção, de influência e de prática*), ampliaremos as recomendações apresentadas, com algumas pistas que poderão conduzir a outros processos investigativos, tão necessários no nível de ensino em que se centrou a nossa investigação.

Mais uma vez, reforçamos a premência de estudar indicadores que, apesar de poderem situar-se na ordem do óbvio, não têm sido devidamente atendidos pelos diferentes agentes educativos, nos diferentes contextos, pelo que nos preocupa os efeitos nefastos e perversos que esta situação acarreta para os contextos *de gestão e de realização*, principalmente para a sala de aula.

Os dados que recolhemos, bem como as interrogações que o decurso da nossa investigação nos suscitou, poderão vir a ser objecto de uma atenção especial em novos trabalhos, que nos parecem ter alguma urgência para o esclarecimento da gestão e organização do currículo do 1.º ciclo do ensino básico e para a gestão do tempo que lhe está subjacente.

A investigação desenvolvida permitiu-nos verificar que há outros caminhos investigativos susceptíveis de serem desenvolvidos. De entre estes, registámos, por exemplo:

- A indispensabilidade de conhecer o efeito que, no contexto actual, num modelo de escola pública a tempo inteiro, os horários praticados geram no desenvolvimento das crianças (estudar, por exemplo, o efeito que gera em crianças/alunos da faixa etária do 1.º ciclo

permanecerem tantas horas confinados ao mesmo espaço físico, tantas vezes exíguo e sem condições, sem tempo para brincarem e para estudarem).

- A pertinência de realizar estudos da mesma natureza noutros agrupamentos de escolas, no sentido de obter uma visão mais aferida e alargada acerca dos constrangimentos a que as escolas do 1.º ciclo têm estado sujeitas, nomeadamente quanto aos factores que têm contribuído para a degradação da qualidade da concepção e do desenvolvimento do currículo neste nível de ensino.

- O interesse e a necessidade de alargar o objecto da investigação às instituições formadoras dos professores do 1.º ciclo.

- A pertinência de conhecer como é que a incoerência identificada em termos de princípios orientadores e de perspectivas para o ensino no 1.º ciclo é compreendida e articulada nos contextos de formação inicial e contínua.

- Consideramos igualmente pertinente aprofundar o conhecimento acerca da forma como a gestão do currículo e do tempo, nos primeiros anos de escolaridade, se processa noutros países que eventualmente sirvam de referência a Portugal.

Para além destas e de muitas outras questões que se impõe estudar, consideramos fundamental que sejam dadas condições aos professores do 1.º ciclo para que, à semelhança dos professores dos outros níveis de ensino, também estes possam passar a investigar o nível de ensino em que trabalham.

Ao assumirmos uma posição privilegiada, e à medida que nos movíamos de um contexto para outro, percebemos o quão redutores podem ser os diplomas escritos. Efectivamente, no *contexto da prática*, vimos corroborado o pensamento de Fernandes (2012, p.82) quando afirma que tendo por base as mesmas políticas curriculares, “os discursos vão sendo incorporados de novos sentidos, assumindo diferentes configurações e produzindo diferentes leituras”. Nos níveis/contextos de gestão e de realização, testemunhámos que cada direcção, cada agrupamento de escolas, cada professor, desenvolve os seus próprios *processos de re-contextualização*. O discurso normativo-legal e curricular assume, desta forma, em cada um dos participantes que entrevistámos, uma configuração concreta.

Ao procurarmos seguir a linha de Quivy e Campenhoudt (1998, p.91), revelou-se “vital para a investigação fecundar as entrevistas com leituras, e vice-versa. (...). Neste sentido, estamos conscientes de que a nossa investigação não ficou completa enquanto não estabelecemos ligações explícitas entre o trabalho feito ao nível da recolha e análise dos dados com o trabalho realizado ao nível da teoria (Matos, 2007). Assim, e seguindo a orientação de Amado (2010, p.135), procurámos articular a pesquisa teórica e os dados empíricos, “fugindo à tentação de um trabalho meramente descritivo colocado ao lado de uma revisão bibliográfica, que nada serve para esclarecer e compreender o que se pesquisou no terreno”.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). "Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), pp.13-30.
- Aires, J. A. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos? *Educação & Realidade*, 36 (1), pp. 215-230.
- Alarcão, I. (Coord) (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 17 de Janeiro, de 2014, de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Almeida, V. (1990). Administração e Gestão das Escolas do 1.º Ciclo (Ensino Primário). Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 12, pp. 5-10.
- Alonso, L.; Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Alonso, Luísa. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: o contributo do projecto "PROCUR"*. Revista do Grupo de estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância: Investigação e práticas. N.º 5, pp. 62-88.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: FPCE-Universidade de Coimbra (Texto não publicado).
- Amiguiño, A., Afonso, C., & Brandão, C. (1998). *Dinâmicas de integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. M. (1996). *Os Nós da Rede. O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), pp. 389-407.
- Ball, D. L. & Bass, H. (2009). With an eye on the mathematical horizon: Knowing mathematics for teaching to learners' mathematical futures. Paper prepared based on keynote address at the 43rd Jahrestagung für Didaktik der Mathematik held in Oldenburg, Germany, March 1 – 4.

Barroso, J. (s/d). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo.

Beane, J. A. (Jul/Dez 2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.º 2, pp. 91-110.

Benavente, A. (2005). A escola, currículo e aprendizagens: questões actuais. Conferência apresentada no Seminário Educação, Currículo e Formação de Identidades, CIE/FPCE-UP.

Cruz, S. P. da S. & Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista brasileira de educação*. 15 (50), pp. 385-398.

Damião, M. H. & Festas, M.I. (2013). Necessidade e Responsabilidade de Ensinar. In Boavida, Formosinho & Damião. *Educação, Perspectivas e Desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 221-243.

Esteves, M. & Pacheco, J. A. (2012). A Organização Curricular nos Sistemas Educativos Inglês e Português: Uma Análise Comparativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-I, pp. 7-36.

Fernandes, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: Dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, IX (1), pp. 27-37.

Fernandes, M. F. (2003). A construção de um agrupamento de escolas. Indução política, participação e gestão. Dissertação de mestrado (2vols.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho [publicada por Edições Almedina, Coimbra, 2005].

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, S.M.C. (2004). *A Estruturação Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Dissertação de mestrado [documento PDF – capítulos 4 e 5] Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ferreira, F. I., Flores, M. A., & Santos, E. F. (2007). Dependência e identidade: a gestão das escolas do 1.º ciclo no contexto dos agrupamentos de escolas. In *Livro de Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O governo da Escola: Os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, Portugal: Fórum Português de Administração Educacional.

Ferreira, H. da C. (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que participação dos professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?* Universidade do

Minho - Instituto de Educação e Psicologia - Tese de Doutoramento em Educação Área de Organização e Administração Escolar.

Formosinho, J. (1998a). *O Ensino Primário: De Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Programa Educação para Todos - Ministério da Educação.

Formosinho, J. (1998b). Nova Políticas para a Educação Básica: prioridade ao 1.º ciclo. In 1.º ciclo do Ensino Básico. *Instituto de Inovação Educacional*. 11, (1), pp. 9-32.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). “Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica”.

Gama, A. (2011). *Que autonomia para as escolas?* Actas do IV Encontro de Investigação e Formação - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Lisboa: Escola Superior de Educação. pp. 56-59.

Garcia, R. L. (2001). Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: Moreira, A. F. et al., Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, pp. 11-36.

Georges Gusdorf [et al.] org., pref. e rev. científica O. Pombo, H. M. Guimarães & T. Levy (2006). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das Letras.

Grilo, E. M. (2005), “Prefácio”, In J. Pedrosa & J. F. Queiró (Orgs.), *Governar a universidade portuguesa. Missão, organização, funcionamento e autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. VII-XIV.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação. Porto Alegre*. 33 (3), pp. 198-204.

Lima, L. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2011b). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Educação: teoria e Prática – Vol.21, n.º 38, Período out/dez.

Lima, V. M. M. (2007). *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. Tese de doutoramento em Educação – USP: São Paulo.

Louro, P. (1999). Educação e autarquias: Da legislação às práticas. *Análise Psicológica*, 1, pp. 153-162.

Louro, P. & Fernandes, P. A. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 273-287.

Ma, Liping. (2009). Aprender e ensinar matemática elementar. Lisboa: SPM/Gradiva.

Matos, J. F. (2007). Ensinar e Aprender a Investigar em Educação – Balanço crítico de dez anos de formação em metodologias de investigação de natureza interpretativa em cursos de pós-graduação em educação. *Revista de Educação*, Vol. XV, nº 1, pp. 79-98

Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Formação de professores em Portugal, culturas de colaboração e gestão integrada do currículo. *Revista Educere Et Educare*. 7 (13), pp. 4-19.

Ministério da Educação. (1998 2.ª ed) - *Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas curriculares de Português - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Direcção Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico: Matemática*. Direcção Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Direcção Geral da Educação.

Moleiro, M. J., Damião, M. H. & Festas, M. I. (no prelo). Contextualização da aprendizagem: sua representação em manuais escolares de Estudo do Meio. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Monge, M.ª G. & Almeida, F. (2002). O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Os desafios da Reorganização Curricular. In *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Morais, J. (2010). “Prefácio”. In R. Beard, L. Siegel, I. Leite & A. Bragança. *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morgado, J. C. (s.d). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades.

Morgado, J. (1998). *A (des) construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (1999). O currículo como instrumento de diferenciação. Comunicação apresentada ao IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morgado, J. C. (2000). Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In: Pacheco, J. A.; Morgado, J.; Viana, I. (Orgs.). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho. pp. 93-101.

Mouraz, A. & Silva, A. (2000). Comentário crítico. In P. Abrantes (Coord) – *Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 75-89.

Pacheco, J. (2000). Monodocência – coadjuvação. In P. Abrantes (Coord) – *Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 75-89.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. M. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos para a Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 55-99. Recuperado em 5 de Dezembro de 2013, de http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf

Paraskeva, J. (1998). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

Pargana, L. (2000). Monodocência – coadjuvação. In P. Abrantes (Coord) – *Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 69-72.

Partido Social Democrata (2011). Programa eleitoral do governo – Eleições Legislativas de 2011. http://www.psd.pt/ficheiros/dossiers_politicos/dossier1389616993.pdf

Pereira, H., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber 13 (e) Educar*, 11, pp. 111-126.

Pinto, J. (1998). Nova Políticas para a Educação Básica: prioridade ao 1.º ciclo. In 1.º ciclo do Ensino Básico. *Instituto de Inovação Educacional*. 11, (1), pp. 9-32.

Pinto, J., & Moura, A. F. (1998). *Escolas Básicas 2,3. Um edifício e duas escolas ou uma organização integrada? Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pires, C. (2012). *A «Escola a tempo Inteiro» – Operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela «análise das políticas públicas»*. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Tese de Doutoramento em Educação na área de Administração e Política Educacional.

Pombo, O., Levi, T. & Guimarães, H. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexões e experiência*. Lisboa: texto editora.

Pombo, Olga. (Dez. 1994). Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, vol. IV, n.º ½.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Viseu: Relógio d'Água Editores.

Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rangel, M. (1998). Nova Políticas para a Educação Básica: prioridade ao 1.º ciclo. *In 1.º ciclo do Ensino Básico. Instituto de Inovação Educacional. 11, (1)*, pp. 9-32.

Rangel, M. (2000). Monodocência – coadjuvação. *In P. Abrantes (Coord) – Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 61-68.

Richardson, V. (1999). Tempo e espaço. *In Arends, I. R. Aprender a ensinar*. (capítulo 3, pp. 79-97). Portugal: McGraw-Hill.

Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – a especificidade do 1.º ciclo do ensino básico. *In P. Abrantes (Coord) – Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-30.

Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? *In Alarcão, I. (2008). (Coord) A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. *Inovação, 11 (1)*, 33-52.

Sarmento, M., Sousa, T. B., & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e mudança na escola rural. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. Recuperado em 5 de Março, 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Silva, A. C. da. (2006). Reuniões Científicas: “LBSE: 20 anos depois” ou “20 anos depois da LBSE”? *Revista Portuguesa de Educação* [online]. Vol.19, n.2, pp. 261-265.

Sobral, L. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Ministério da Educação: Departamento de programação e gestão financeira.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Ed. Afrontamento.

Viegas, H. dos S. P. L. (2013). *Qualidade do ensino: Avaliação do desempenho e formação de professores*. Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Análise e Organização do Ensino.

Young, M. F. D. (2011). *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar*. (H. Souza, Trad.). Cadernos de Educação. Pelotas. 38, pp. 395-416.

Zabala, Antoni. (1989). “El enfoque globalizador”. *Cuadernos de Pedagogia*, 168, pp. 22-27.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA, pp. 67-76.

Referências legislativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho
- Decreto-Lei n.º 13 - A/2012, de 5 de Junho
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho
- Despacho n.º 17169/2011
- Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 (Anexo n.º 2), de 30 de Agosto de 2001

Anexos



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Guião da Entrevista a Directores (as) dos Agrupamentos de Escolas

Ex.mo(a) Senhor(a) Director(a)

Começo por lhe agradecer a disponibilidade e amabilidade em me receber.

No âmbito do *Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo a gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo, para o que solicitei a sua colaboração. Nesta entrevista interessa-me apenas a singularidade da sua opinião, não espero, portanto, respostas certas nem erradas, que neste caso não existem.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa, sendo a informação tratada com confidencialidade de forma agregada e não individualmente.

Muito obrigada e bem-haja pela sua colaboração,

Ana Lúcia Neves

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
2. Tempo de serviço (geral): ____ anos
3. Experiência como Presidente de um Conselho Executivo/Directivo: ____ anos
4. Experiência como Director(a) do Agrupamento de Escolas: ____ anos
5. Formação inicial: Educação de Infância ☐ 1.º CEB ☐ 2.º CEB ☐ 3.º CEB e Secundário ☐
6. Formação complementar/especializada na área da gestão e administração: Sim ☐ Não ☐

Data da entrevista: _____

Local: _____

Observações:

Interpretação da especificidade do 1.º CEB

1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o modelo de ensino no 1.º ciclo é “globalizante.” Que significado atribui a esta expressão?

1.2. Os diversos documentos normativo-legais e curriculares para o 1.º ciclo enfatizam a “integração curricular”. Que significado atribui a esta expressão?

Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB

2. No 1.º ciclo, cada turma tem um professor titular, que pode leccionar todas as áreas disciplinares ou ser coadjuvado em algumas áreas especializadas por outro(s) professor(es). Qual a sua opinião acerca do exercício da monodocência integral, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor?

Opinião acerca das novas matrizes curriculares para o 1.º CEB

3.1. No ano passado, 2013, foram publicadas novas matrizes curriculares para o 1.º ciclo. Qual a sua opinião acerca das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar?

3.2. Como vê a atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral?

Decisões da escola quanto à organização do tempo

4.1. No agrupamento que dirige, essas matrizes foram tidas em conta na organização dos horários?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita

4.2. No agrupamento que dirige foi dada flexibilidade aos professores do 1.º ciclo para organizarem o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?

Cumprimento do horário estabelecido nas matrizes e pela direcção

5. No agrupamento que dirige, considera que os professores do 1.º ciclo têm conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo

(a) estabelecidas nas matrizes?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita.

(b) organizadas pela direcção, através dos horários?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita.

Adequação do trabalho às novas matrizes curriculares e à definição de horários por áreas disciplinares

6.1. Antes da publicação das matrizes curriculares, em 2013, o agrupamento que dirige já recomendava aos professores um horário organizado por áreas disciplinares?

Sim ☐ Não ☐ Desconheço ☐ Por favor, explicita.

6.2. Considera que a prática (lectiva e não-lectiva) dos professores do 1.º ciclo do agrupamento que dirige foi alterada pela

(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita.

(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita.

Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores

7. Quais as principais implicações da definição das matrizes e dos horários relativamente aos documentos que a direcção passou a solicitar aos professores?

Refiro-me às planificações, ao registo dos sumários, ou outros documentos solicitados pela direcção, etc.

Mecanismos de regulação e controlo

8.1. A sua direcção, no início do ano lectivo, deu orientações aos professores do 1.º ciclo quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram das matrizes?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicita.

8.2. No agrupamento que dirige faz-se a regulação (verificação) e/ou controlo do cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar?

Não ☐ Sim ☐ Se sim, como é que isso se faz, ou será feito?

9. Antes de dar como finalizada a entrevista, há algum aspecto que lhe pareça pertinente referir a propósito da temática em estudo (gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo)?



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Guião da Entrevista a professores do 1.º ciclo titulares de turma

Ex.mo(a) Senhor(a) Professor(a)

Começo por lhe agradecer a disponibilidade e amabilidade em me receber.

No âmbito do *Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo a gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo, para o que solicitei a sua colaboração. Nesta entrevista interessa-me apenas a singularidade da sua opinião, não espero, portanto, respostas certas nem erradas, que neste caso não existem.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa, sendo a informação tratada com confidencialidade de forma agregada e não individualmente.

Muito obrigada e bem-haja pela sua colaboração,
Ana Lúcia Neves

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
2. Tempo de serviço: ____ anos
3. Habilitação Literária: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Outro: _____
4. Formação inicial: _____
5. Instituição: _____
6. Situação profissional: QA ☐ QZP ☐ Contratado ☐
7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: 1.º ano ☐ 2.º ano ☐ 3.º ano ☐ 4.º ano ☐
8. Trabalha em monodocência: integral ☐ coadjuvada ☐

Data da entrevista: _____

Local: _____

Observações:

Interpretação da especificidade do 1.º CEB

1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o modelo de ensino no 1.º ciclo é “globalizante.” Que significado atribui a esta expressão?

1.2. Os diversos documentos normativo-legais e curriculares para o 1.º ciclo enfatizam a “integração curricular”. Que significado atribui a esta expressão?

Opinião acerca do exercício da monodocência no 1.º CEB

2. No 1.º ciclo, cada turma tem um professor titular, que pode leccionar todas as áreas disciplinares ou ser coadjuvado em algumas áreas especializadas por outro(s) professore(s). Qual a sua opinião acerca do exercício da monodocência integral, quando o ensino de todas as áreas disciplinares é da responsabilidade de um único professor?

Opinião acerca das novas matrizes curriculares para o 1.º CEB

3.1. No ano passado, 2013, foram publicadas novas matrizes curriculares para o 1.º ciclo. Qual a sua opinião acerca das cargas horárias semanais mínimas atribuídas a cada área disciplinar?

3.2. Como vê a atribuição de um horário que segmenta as áreas disciplinares no quadro da monodocência integral?

Decisões da escola quanto à organização do tempo

4.1. No seu agrupamento, essas matrizes foram tidas em conta na organização dos horários?

Sim ☐ Não ☐ Desconheço ☐

Por favor, explicitar.

4.2. A direcção deu-lhe flexibilidade para decidir o horário lectivo da sua turma (a organização e articulação das áreas disciplinares em função das cargas horárias mínimas estabelecidas), ou o horário foi estabelecido uniformemente, pela direcção, para todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento?

Cumprimento do horário estabelecido nas matrizes e pela direcção

5. No seu caso, considera que tem conseguido cumprir as cargas horárias semanais mínimas para cada componente do currículo

(a) estabelecidas nas matrizes?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

(b) organizadas pela direcção, através dos horários?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

Adequação do trabalho às novas matrizes curriculares e à definição de horários por áreas disciplinares

6.1. Antes da publicação das matrizes curriculares, em 2013, já organizava o seu horário por áreas disciplinares?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

6.2. Considera que a sua prática (lectiva e não-lectiva) foi alterada pela

(a) definição das cargas horárias semanais mínimas determinadas pela tutela

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

(b) existência de um horário que compartimenta as áreas disciplinares?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

Implicações da matriz e dos horários segmentados no trabalho dos professores

7. Quais as implicações mais importantes da definição das matrizes e dos horários no seu trabalho? Refiro-me às planificações, ao registo dos sumários, ou outros documentos solicitados pela direcção, etc.

Mecanismos de regulação e controlo

8.1. No seu agrupamento, no início do ano lectivo, foram dadas orientações aos professores quanto à redacção dos sumários, ou a quaisquer outros procedimentos que, no seu entender, decorram das matrizes?

Sim ☐ Não ☐ Por favor, explicitar.

8.2. No seu agrupamento é verificado o cumprimento das cargas horárias semanais mínimas para cada área disciplinar?

Desconheço ☐ Não ☐ Sim ☐ Se sim, como é que isso se faz, ou será feito?

9. Antes de dar como finalizada a entrevista, há algum aspecto que lhe pareça pertinente referir a propósito da temática em estudo (gestão do currículo e a organização do tempo lectivo no 1.º Ciclo)?